El maestro-compañero y la pedagogía libertaria

J. R. Yelmid

LIBROS DE CONFRONTACION

DIFUNDE

novedad 1975

El maestro-compañero y la pedagogía libertaria

LIBROS DE CONFRONTACION
serie: pedagógica 1

J. R. Schmid

EL MAESTRO-COMPAÑERO Y LA PEDAGOGIA LIBERTARIA

Barcelona, 1973

Traducido al castellano por
Emili Bou,
del original francés
Le maître-camarade et la pédagogie libertaire,
publicado por
Delachaux & Niestlé,
Neuchâtel, Suiza.

© *Delachaux & Niestlé, 1936*

© de la presente edición de
EDITORIAL FONTANELLA, S. A.,
Escorial, 50, Barcelona (12), 1973.

Cubierta de Angel Jové

Primera edición: enero 1973

Printed in Spain · Impreso en España
por Talleres Gráficos Ferrer Coll,
Pasaje Solsona, s/n. Barcelona.

Depósito legal: B. 3.880 - 1973

ISBN 84 - 244 - 0302 - 9

Nota a la edición castellana

Opinamos que no es honesto publicar ahora, sin otra advertencia, un libro de pedagogía escrito el año 1936. Sobre todo cuando se trata, como en el caso de EL MAESTRO-COMPAÑERO Y LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA, de un libro sumamente polémico, que toma partido ante la experiencia más revolucionaria que se haya dado en la historia de la pedagogía: *las comunidades escolares de Hamburgo*.

Efectivamente, J. R. Schmid, después de presentar y describir la experiencia de los *maestros-compañeros* y estudiar los precedentes de dicha experiencia, aborda en la tercera parte del libro una crítica de la concepción y de la práctica pedagógicas de los hamburgueses. Y si la primera y segunda partes del libro son de una apasionante actualidad, porque la aventura educativa descrita no ha podido experimentar variación alguna, el capítulo crítico, marcado inevitablemente por las coordenadas culturales y pedagógicas de los años 30, resulta como mínimo anacrónico.

Este carácter contradictorio hace que el libro de Schmid haya centrado de nuevo, cuarenta años después de su primera edición, la atención de los editores de diversos países, atraídos por el palpitante interés de la revolución pedagógica llevada a cabo por los maestros de Hamburgo, y por la lucidez con que el autor describe el inquieto contexto pedagógico del primer cuarto de siglo; mientras que, al mismo tiempo, la tercera parte está dando lugar a diversas actitudes editoriales. En unos casos se ha añadido al libro una introducción que, en el fondo, pretende contrarrestar los efectos "ex-

cesivamente adversos de la crítica del autor. En otros casos se ha optado por la supresión de la tercera parte, reduciendo el libro a la crónica de las *comunidades escolares* y de sus fuentes.

Nosotros hemos optado por la publicación íntegra del libro. Estamos de acuerdo en que su interés reside totalmente en el que encierra la experiencia descrita. Pero consideramos que mutilar el libro, suprimiendo su tercera parte, lejos de resolver su carácter ambiguo, sólo consigue, a lo sumo, disimularlo. Porque los criterios pedagógicos y políticos utilizados por Schmid en su crítica, condicionan inevitablemente la misma crónica que hace de las *comunidades escolares*. Es más, Schmid no concibió su libro, él mismo lo advierte, como una crónica de las comunidades escolares, sino como un estudio de las líneas maestras de la nueva pedagogía. Para él, el *maestro-compañero* es un punto de referencia extremo que facilita su estudio.

Por otra parte, en nuestra opinión basta con advertir al lector acerca de esta ambigüedad del libro. Tomar «nuestro» partido, defendiendo los criterios libertarios de los maestros de Hamburgo o corrigiendo la crítica de Schmid, en más, en menos o en mejor, superaría los límites de una introducción más o menos amplia y, sobre todo, superaría los límites que, como editores, nos hemos impuesto.

Nos parece interesante, «apasionante» hemos dicho más arriba, presentar la experiencia de las *comunidades escolares*. Si desembocaron en un cierto fracaso, si no hicieron *escuela* (como Decroly o la Montessori, o tantos otros), ello no quita que, tanto en sus afirmaciones como en sus negaciones, en sus obsesiones y en sus olvidos, plantearan en toda su crudeza *el* problema de la escuela y, dentro de él, los más fundamentales interrogantes de la relación pedagógica. Y el libro de Schmid es, hoy por hoy, acaso por su misma perspectiva crítica, un testigo excepcional de ello.

Sirvan, pues, estas líneas de advertencia al lector de un libro escrito en los años 30... para los años 70.

LOS EDITORES

A M. et Mme. Willi et Hedi Schbaus

J. R. S.

Prólogo

Ha llegado el momento en el que es posible trazar la evolución de la pedagogía en estos últimos decenios. El movimiento de «La Nueva Educación» es una reacción contra el intelectualismo y el utilitarismo de la pedagogía del siglo XIX, *y ha cumplido una etapa: establecer las finalidades, indicar los métodos y librar las primeras batallas. Si, como cabe esperar, y a pesar de todo, la nueva educación sale indemne de la crisis que atraviesa actualmente y de la que habrían de buscarse las causas en otro ámbito que en el estrictamente pedagógico, habrá que someter, en primer lugar, los proyectos realizados a un examen exhaustivo y profundo antes de emprender nuevas conquistas. Y, en el caso de asistir a nuevos descubrimientos, será más lógico relacionarlos con la apertura de una nueva era pedagógica futura que con la prolongación de ésta que acabamos de atravesar. Un estudio de los elementos esenciales del movimiento moderno, realizado ahora, puede abarcar ya un conjunto de aspectos importantes.*

No es tarea fácil la de caracterizar el movimiento pedagógico al que se ha asistido en los últimos decenios. La variedad de teorías, de métodos y de ensayos ha sido tan importante que es difícil encontrar los rasgos comunes a todos ellos; por ejemplo, siguiendo un procedimiento tradicional en la historia de la pedagogía, definamos la pedagogía moderna por la

finalidad que ella ha establecido en la educación. Es problemático encontrar una fórmula aplicable a todas las teorías y a todos los ensayos realizados en este sentido, ya que no sólo las finalidades en que se inspiran todas estas diferentes concepciones son múltiples y a menudo divergentes, sino que la misma noción de «finalidad», como se podrá comprobar, ha sido objeto de múltiples controversias. Podrían darse otras posibilidades: por ejemplo, se ha intentado definir los sistemas educativos según la idea que tengan de la infancia; según se considere la infancia como un período de preparación o como un período autónomo, definido en sí mismo, la educación se caracteriza de una u otra forma. Bajo este punto de vista, se distinguen varios y amplios estadios en la historia de la pedagogía. Cada una de las nuevas concepciones del presente siglo muestra una solución diferente a este problema: incluso se podría distinguir entre ellas una tendencia dominante, pero es imposible encontrar una fórmula que defina el punto de vista común.

Ahora bien, si no existe tal unanimidad en estas teorías, por el contrario, existe una cierta analogía en la práctica o, al menos, algunas semejanzas que permiten hallar un aspecto común entre estas reformas vinculadas al movimiento pedagógico moderno: la nueva pedagogía se distingue netamente de la que estaba en boga a finales del siglo pasado por unas nuevas relaciones establecidas entre el educador y el niño. Todos los renovadores han censurado la autoridad exterior, formalista y despótica del maestro de la vieja escuela. Igualmente, todos han criticado la falta de contacto personal entre el maestro y los alumnos, la «zanja fatal», es decir el «abismo infranqueable» que separaba a unos de otros. En consecuencia, todas las reformas han concedido un importante lugar a la libertad del niño y están de acuerdo en que el maestro debe acercarse al alumno y «fraternizar» con él en lo posible.

Tales tendencias se han manifestado especialmente en Alemania y de modo singular en los años siguientes a la guerra y a la revolución. El movimiento fue tan general en este país que la escuela oficial y el liceo no pudieron permanecer al margen. Es en Alemania donde la nueva relación entre edu-

cadores y alumnos ha encontrado casi exclusivamente una completa y más radical realización en el maestro-compañero, tal como se ha podido comprobar en algunas nuevas escuelas de la postguerra.

Como el lector comprobará en páginas posteriores, no creo que la actitud educadora del maestro-compañero, estudiada en este libro, realice de una manera particularmente característica las tendencias antiautoritarias y «fraternizantes» del moderno movimiento pedagógico. Pero, si no es la forma más normal, al menos es la que ha llegado más lejos, la realización más patente de la nueva relación preconizada entre maestros y alumnos. De tal modo que permite ver, como a través de una lente de aumento, las diversas tendencias de la era pedagógica moderna y, por tanto, captar incluso aspectos menos evidentes pero no menos importantes. Será conveniente precisar de modo particular, las diferencias que distinguen al maestro-compañero de otras actitudes del pedagogo respecto al niño dentro del ámbito de la nueva educación. Trataré este aspecto en la primera mitad de la exposición histórica, mostrando también las profundas razones de tales diferencias, lo cual ayudará a intentar una clasificación de las reformas modernas.

La parte esencial del estudio será un ensayo en el que se analizará la actitud del maestro-compañero y las actitudes de las comunidades escolares de Hamburgo. Se podrían señalar también otros ejemplos menos característicos de Alemania o de otras partes,[1] *pero una vez comprobado que el ejemplo escogido para tal estudio contenía las principales modalidades que se encuentran en otras experiencias del mismo estilo, he preferido atenerme a un ejemplo vivo antes de basar mi estudio en una abstracción resultante de las analogías y diferencias existentes entre los diversos ensayos. De este modo, puedo aportar una descripción detallada y concreta de la práctica educativa del maestro-compañero. Y, para terminar,*

1. Por ejemplo, el orfelinato "Kinderheim Baumgaeten" en Viena, fundado en el año 1919 por Siegfried Bernfeld (ver su informe publicado: *Kinderheim Baumgarten*, Berlín, Jüd. Verlag, 1921) y también la escuela de M. E. F. O'Neill, en Keorsley en Inglaterra (ver *Une école active en Angleterre* en: A. Ferrière, *La liberté de l'enfant à l'école active*, Bruselas, Lamertin) o también la tentativa de M. A. S. Neill, en Summerhill-Dorsel, también en Inglaterra (ver *The Problem Child*, Jenkins, Londres).

señalaré algunos resultados, los cuales serán útiles para un examen crítico de tal experiencia. Finalmente, el ejemplo escogido es no sólo el más expresivo, sino el que revela con toda claridad los fundamentos teóricos de la pedagogía libertaria, de tal modo que es relativamente fácil establecer los orígenes históricos de ésta.

Se podrá objetar una falta de actualidad a una crítica que se fundamenta sobre un ensayo pedagógico realizado en la Alemania republicana; se podrá decir que tal pedagogía ha estado particularmente rebatida por los mismos resultados y, por añadidura, que las críticas adversas abundan en los periódicos nacionalsocialistas. Esta misma reflexión me he hecho yo mismo, resultándome de un gran estímulo. Es verdad que desde hace unos tres años aproximadamente la obra pedagógica de la Alemania republicana ha sido sometida a una crítica extremadamente violenta por los partidarios del nuevo régimen, pero esta crítica está inspirada de modo especial por criterios políticos y yo pienso que un fenómeno pedagógico sólo puede merecer una crítica basada en criterios psicológicos y pedagógicos para resultar adecuada.

Lo que me estimula a publicar este estudio es el convencimiento de que aportará documentos en parte desconocidos para el lector no alemán. El movimiento en favor de una relación menos autoritaria y más personal entre el educador y el niño no ha sido exclusivamente alemán, pero ha aparecido de una forma menos convincente en los países latinos, no alcanzando soluciones tan libres de compromisos como la de las comunidades escolares de Hamburgo.

Estaría satisfecho si, gracias al tema escogido, mi estudio contribuyera, aunque sea modestamente, al intercambio espiritual internacional que la misma universidad de Ginebra ha considerado un deber de estimular a través del Instituto J.-J. Rousseau, especializado en pedagogía. El espíritu que encarna esta tradición ha regido en los años de estudios universitarios en los que he tenido el privilegio de vivir en Ginebra, años de los que guardo un recuerdo profundamente agradable. Debo agradecer de un modo particular a los profesores: señor Pierre Bovet, que me ha animado a realizar este

trabajo cuya evolución ha seguido; también he recibido inestimables consejos de los profesores Edouard Claparède, Jean Piaget, Charles Werner y Henri Reverdin, cuyas orientaciones he seguido y que han mostrado su benevolencia conmigo.

También agradezco la ayuda recibida del señor Karl Wilker por las innumerables indicaciones que me ha facilitado en materia bibliográfica y a la señora Blanche Hegg y al señor Edmond Lamazure, por su valiosa ayuda en la redacción francesa de este trabajo.

I. LOS HECHOS

1. El maestro-compañero en acción

Este siglo, más que los anteriores, ha sido el de las reformas y el de las revoluciones pedagógicas. A lo largo de los quince años que nos separan de la gran guerra, han aparecido una importante cantidad de ensayos y de experiencias en la enseñanza y en la educación en casi todos los países civilizados y, a pesar de los disturbios y de las miserias particularmente graves que han sufrido, los países vencidos han tomado una parte activa en la renovación de la educación.

A primera vista este hecho puede sorprender, pero explica tal actividad si se tiene en cuenta que tales naciones, más que las vencedoras, han experimentado la necesidad imperiosa de dar a su vida unos fundamentos capaces de salvaguardarlas de una nueva catástrofe.

A comienzos del año 1934, cuando se produjo el golpe de estado en Austria, los pedagogos de todo el mundo testimoniaron espontáneamente su simpatía en favor de la obra de la nueva educación realizada por el joven Estado democrático desde el año 1919, en plena ruina económica. Ellos expresaron el deseo de que estas escuelas e instituciones[1] sirvieran de modelo a los educadores de todos los países para que pudieran ser salvados. Al contrario de lo que ocurrió

1. Ver sobre este tema R. Dottrens, *L'Education nouvelle en Autriche*, Delachaux et Niestlé S. A., Neuchâtel y París.

en Austria, el renacimiento de la enseñanza y de la educación no tuvo en Alemania el carácter de una reforma general; esta diferencia no sorprende si se tiene en cuenta el hecho de que la constitución de Weimar había dado una gran autonomía a las diecisiete regiones; pero el movimiento de reforma pedagógico no fue por ello menos rico y decidido; como ejemplo: «las clases de los bien dotados» en la enseñanza pública y las **Aufbauschulen** en la enseñanza secundaria, así como el nuevo espíritu que se manifestó en las **Richtlinien**[2] en la enseñanza secundaria en Prusia. El carácter de la reforma pedagógica en Alemania se definió sobre todo por la libertad de experimentación que las nuevas autoridades concedieron a los pioneros de la nueva educación y por el apoyo moral y material que prestaron a toda tentativa seria. La era pedagógica de 1918-1933, en Alemania, no se caracterizó por el hecho de una reforma general y oficial, sino por una gran riqueza de experiencias y de ensayos realizados en el campo de la enseñanza pública y en el de la educación privada.[3] Acaso el más original y el que más se aleja de la enseñanza y de la educación tradicionales es el que voy a exponer. Se trata de la **Gemeinschaftsschule**[4] realizada por un centenar de profesores en la enseñanza pública. Las comunidades escolares se fundaron primero en Hamburgo, al finalizar la guerra, afectando cuatro escuelas públicas de más de 600 alumnos cada una, la Schule Berlinertor, la Schule Telemannstrasse, la Wendeschule y la Schule am Tieloh, y una escuela secundaria, la Litchwarkschule. Otras creaciones análogas, según el modelo de las de Hamburgo, aparecieron en Bremen, Magdeburgo, Groszschocher (cerca de Leipzig) y en Berlín, donde Wilhelm Paulsen, consejero escolar de la ciudad, las había difundido. Estas escuelas no deben su interés a haber imaginado y haber aplicado sus profesores un nuevo

2. *Richtlinien für die höheren Schulen Preussens*, Berlín, 1925.
3. Las nuevas escuelas y ensayos más importantes están descritos en los libros de Fritz Karsen, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart*, Leipzig, 1923; *Die neuen Schulen in Deutschland*, Langensalza, 1924.
4. Si no me equivoco, la revista *Pour l'ère nouvelle* es la que primero ha publicado en francés artículos sobre estas escuelas. Ya es norma traducir *Gemeinschaftsschule* por "comunidad escolar". Me conformo a esta tradición a pesar de que no expresa exactamente el sentido de la palabra alemana, prestándose a confundirlas con las "libres comunidades escolares" que como se verá son diferentes.

método, al contrario, su particularidad consiste esencialmente en que no practicaban ninguno. Al principio, los profesores tenían como programa el máximo aprovechamiento de su libertad de experimentación, de trabajar renegando de las antiguas tradiciones y de todo el conjunto de normas y organización que señala con precisión el estilo de trabajo al profesor del Estado.

Deseaban crear con toda libertad y sin un plan preconcebido una nueva institución que pudiese, un día, sustituir a la escuela tradicional. **Die Ueberwindung der Schule** —la victoria sobre la escuela— éste es el significativo título del escrito teórico más importante acerca de las comunidades escolares.[5]

El carácter radicalmente nuevo de estas escuelas se manifiesta exteriormente por la abolición de todos los detalles de organización juzgados de una importancia capital en la escuela tradicional; no se obligaban a tener un programa anual, un horario fijo, el reparto de la materia a estudiar en temas ni el de los alumnos por clases. En otra parte de este ensayo, más adelante, daré detalles sobre el trabajo hecho en las comunidades escolares, así como de sus orígenes.

Lo esencial de la renovación escolar consiste en que los iniciadores juzgaron de gran importancia lo que ellos mismos proclamaron y vivieron: una nueva actitud del educador frente al niño; y es en esta transformación de la relación entre pedagogos y alumnos donde reside el valor y el interés particular de las experiencias intentadas. El libro de W. Paulsen, ya citado, podría también titularse **Die Ueberwindung des Lehrers,** ya que algunos pedagogos de las comunidades escolares adoptaron una actitud muy distinta a la del maestro de escuela tradicional.

Se trata del primer ensayo colectivo y el intento más sistemático que se conoce en la historia de la pedagogía por realizar la actitud de **compañerismo** (camaradería) en la educación. Vamos a estudiar, en los diferentes aspectos, esta postura.

5. El autor es Wilhelm Paulsen; este libro apareció en Leipzig, en el año 1926.

Previamente, debo referirme a la procedencia y a la importancia del material y de la documentación de que me he servido. Antes que nada he visitado las comunidades escolares de Berlín, en donde pude comprobar de cerca las nuevas relaciones entre pedagogos y alumnos. Los pioneros de Hamburgo han explicado sus ideas y sus experiencias en diferentes libros y artículos (sobre todo en la **Pädagogische Reform,** semanario pedagógico que después del año 1922 se intituló **Hamburger Lehrerzeitung**), y en los periódicos escolares, particularmente los de la escuela de Berlinertor de Hamburgo, y he tenido el privilegio de estudiar el diario personal de un maestro, William Lottig, uno de los iniciadores más activos del movimiento escolar de Hamburgo y director de una «comunidad escolar», el cual ha facilitado veinte carnets de sus notas personales sobre la vida en la escuela desde el año 1919 hasta el año 1933. Basándome en las experiencias de Hamburgo, ciudad donde nació el movimiento, centraré mi ensayo teniendo en cuenta que las escuelas que citaré son sólo una parte del «movimiento escolar de Hamburgo». Por ejemplo, después de la guerra se abrieron escuelas[6] que se preocuparon por los nuevos métodos de enseñanza, sin ningún intento de realizar la pedagogía de la camaradería tal como la preconizaban las comunidades escolares.

Como el objetivo de este ensayo es estudiar la actitud de los educadores hacia los alumnos, no voy a describir todo el trabajo realizado por las comunidades escolares. Sólo de paso me referiré a las cuestiones de orden de método y didáctico, las cuales tendrían un importante lugar en una descripción general de estas escuelas públicas, por más que la camaradería se manifieste también en la enseñanza o que la estudiemos bajo este aspecto.

Referente a la actitud adoptada por los maestros de las comunidades escolares, he de precisar lo siguiente: en primer lugar, la concepción teórica y la práctica educativa de los maestros no han sido invariables a lo largo de su existencia. Algunos puntos de mi exposición podrán parecer exagerados

6. Ver Julius Gebhard, *Die Schule am Dulsberg. Das Werden einer neuen Hamburger Volksschule*, Jena, 1927.

si no se tiene presente que ante todo me refiero a sus comienzos; en los últimos años, sobre todo a partir de 1925, se produjeron algunas atenuaciones. En un momento dado, existían diferencias entre las diversas escuelas, desde la más radical, como la Wendeschule, hasta la Schule Telemannstrasse, bastante moderada en sus comienzos. Tomando las escuelas en su conjunto (como ellas mismas lo hicieron en sus «Rapports» y en sus defensas contra diferentes ataques) mi descripción deberá generalizar más de una vez. Me referiré ante todo a los rasgos característicos de todas las escuelas, citando en algunos casos varios ejemplos y subrayando su singularidad.

Estudiaré ahora la vida que llevaban los maestros y los niños en las comunidades escolares. Antes de someter a un examen detallado la actitud de los maestros, voy a dar, en una visión de conjunto, una idea concreta de la misma. El texto que citaré a continuación dará una noción del nuevo ambiente que reinaba en estas escuelas y cómo la postura y la función del maestro para con sus alumnos constituía una gran novedad. Este reportaje procede de una comunidad escolar de Groszschocher, cerca de Leipzig, fundada en el año 1922 según el modelo de las de Hamburgo. El profesor Fritz Stahl nos describe los sucesos acaecidos una mañana en la comunidad escolar:[7]

«Son las siete y media de la mañana. Por regla general, empezamos la tarea a las ocho. Pero he aquí que llaman a la puerta de mi apartamento. Se trata de Lisbeth. "Desearía la llave del jardín." Más tarde, voy al jardín. Algunos jóvenes y chicas trabajan en sus bancales, siembran y plantan, otros esperan su turno. Me piden un vale para la intendencia del jardín a fin de conseguir plantas para los jardines de la comunidad. Elisa, mi organizadora, ya ha confeccionado todo un plan de trabajo para su grupo. Ante todo quieren limpiar las ventanas de la glorieta y barrer el suelo. "¡Vaya, me digo, normalmente no son tan aplicadas!" Luego sucedió lo más importante: "Iremos a dibujar directamente de la naturaleza y después buscaremos los marcos que tenemos en clase para

7. *Leipziger Schulwart*, 1922, VI, p. 38.

repararlos y poner en ellos nuestros dibujos, y después ¿iremos a comprar papel y cartón? El dinero necesario lo tomaremos de la hucha de nuestro grupo". Bueno, me libro de ellas por algunas horas. Entretanto llegan los obreros transportistas con las herramientas. Algunos jóvenes organizan un grupo para abrir unos caminos. Yo soy el contramaestre, y tengo que estar en todas partes. Son ya las ocho y media. ¡He aquí que llega Ana, la niña perezosa! ¡Ayer llegó a las diez y media! ¿Qué importancia tiene eso? Los niños están todo el día conmigo. ¿Vale la pena de reprocharles por una hora? ¡Al fin, tengo un momento para mí! "¿Fritz, no haces hoy nada?", me grita Frieda mostrándome el bancal que acaba de cavar. Tengo las herramientas y voy a hacer algunas reparaciones. Herbert y Kurt me ayudan. Llega mi colega Michaelis con el grupo más numeroso de los muchachos. La actividad es cada vez más intensa y variada. Los muchachos quieren arrancar un tronco de árbol. ¿Serán capaces? Allá, algunos juegan a la pelota, otros aprenden danzas populares. Nosotros, los maestros, discutimos un rato a propósito de los trabajos de jardinería. Voy a trabajar de nuevo. Mis herramientas han desaparecido. Naturalmente son los muchachos los que las han cogido. "Queríamos construir una rampa para la escalera que hay cerca del arroyo". Bien, pero ¿qué veo? ¿Mis granujas están abriendo un agujero en el césped? "Vamos, Fritz, no gruñas, lo vamos a organizar otra vez todo". Entro en el edificio y doy una media hora de clase a los pequeños. Están muy atentos y cada vez saben contar mejor. Luego me voy a la orilla del río. Bajo los sauces, encuentro a un grupo de niñas tendidas en la hierba y a María que lee en voz alta un cuento de Andersen. Me gusta la manera como los comenta. No lejos de allí, otras niñas, sentadas en la hierba, están descansando y yo me siento a su lado. Suena el silbido, es la una. "Fin, ¡arregladlo todo!" Se tarda sólo un momento. A las dos menos cuarto me encuentro en casa. Media hora más tarde, Frieda me viene a buscar de nuevo. Mi colega Eichler está ya abajo. Hago un pequeño boceto a la pluma; algunos dibujan conmigo, otros juegan. Marthe trae la guitarra: "Fritz, enséñanos la canción de los Lasquenets que

cantasteis el otro día en la excursión, me gustaría conocerla pero siempre se me olvida". La aprendemos. ¡Ah! todos están atentos. Sólo son diez niños, pero una cosa es cierta, de aquí a dos días toda la clase conocerá la canción y dentro de una semana toda la escuela, y después de tres meses el pueblo entero.»

Este texto procede, es cierto, de uno de los reformadores escolares más radicales, y sin duda suscitará preguntas: ¿Se trata de una escuela o de una colonia de verano? Alguien podría preguntarse, como tantos visitantes lo han hecho: ¿Acaso el señor Stahl es aún el maestro de los niños o es tan sólo su amigo? ¿Qué quedará de su enseñanza? ¿Qué sabrán estos escolares en los exámenes? De estas preguntas, no voy a responder a todas en este momento, destacaré una que centra el problema que examinamos: Uno tiene sus dudas respecto a la lectura del escrito de Stahl cuando da el título de «maestro» a Fritz. No sólo porque los niños le tutean y le ocupan las herramientas, es decir por esta familiaridad que reina entre el maestro y los niños sino, en primer lugar, porque durante toda la mañana no es la voluntad del maestro, sino más bien la de los alumnos, la que rige su actividad.

En efecto, en primer lugar llama la atención, en el ejemplo citado como en otros que he visto y he estudiado, la libertad casi absoluta que disfrutan los niños, libertad creo yo desconocida con esta magnitud en la historia de la pedagogía. Esta voluntad se manifiesta en todos los aspectos de la vida escolar. Voy a exponer ahora con todo detalle este rasgo, el más característico de la actitud de los «maestros-compañeros», de las comunidades escolares. No tiene nada de extraño ni de sorprendente que ante todo se suprima el código de prescripciones y de prohibiciones que impide la libertad del alumno. Por ejemplo, en Hamburgo, el control de la frecuencia escolar no era nada severo: al comienzo de muchas jornadas, el 10 % e incluso el 20 % de los niños hacían novillos.

Como se verá más adelante, no fue el apremio de los maestros el que puso fin a tan lamentable hecho. Incluso en la misma clase, se gozó de una gran libertad. Un maestro me

ha asegurado[8] que en su clase los alumnos entraban y salían a su gusto, rogándoles él que únicamente le advirtiesen cuando tuvieran deseo de ausentarse y que le explicaran el motivo. Por otra parte, las comunidades escolares no conocían la «clase» de la escuela oficial, a la que el alumno es incorporado sin que le pregunten su opinión o tengan en cuenta sus preferencias, teniendo que seguir en ella hasta que su trabajo se juzgue meritorio. A esta «clase» rígida, los pedagogos de Hamburgo la habían sustituido por el «grupo» elástico, compuesto libremente en torno a un maestro. Los niños escogían el grupo al que deseaban pertenecer teniendo incluso la posibilidad de cambiar de grupo, hasta que los maestros se vieron muy pronto en la necesidad de restringir la libertad de cambiar de grupo para evitar una fluctuación permanente que amenazaba con paralizar cualquier trabajo serio y consecuente. Sin embargo, y gracias a este sistema, los niños escogían no sólo a sus camaradas de clase sino, en cierta manera, a su maestro. El siguiente caso ilustrará la importancia que adquirían las preferencias infantiles. Lottig ha escrito que, en el transcurso de la enfermedad de un maestro, una quincena de alumnos de su grupo tomaron mayor afecto a su reemplazante, deseando que permaneciese éste. Después de largas deliberaciones y con el consentimiento de ambos maestros, se cumplió el deseo de los niños. Y Lottig, explicando el hecho, comenta con la pregunta siguiente: «¿Dónde y cuándo, en las escuelas de otra época, hubiera sido posible tal hecho?»[9] La misma enseñanza se basaba en el interés y en la espontaneidad de los niños. Las escuelas de ensayo de Hamburgo habían obtenido de las autoridades la concesión de estar libres del plan de estudios, lo que aprovechaban los maestros para que sus alumnos disfrutasen de la más amplia libertad intelectual posible. Ninguna coacción para aprender lo que fuere era ejercida sobre los niños, no exigiéndoles tampoco ningún esfuerzo, espontáneo o voluntario. No eran raros los casos de alumnos de segundo o de tercer año que no sabían ni leer ni escribir. Permanecían ig-

8. W. Reese, en *Unsere Schule*, Blätter der Schulgemeinde Berlinertor, diciembre de 1922 (Diario escolar).
9. Diario personal, nota del 30 de agosto de 1923.

norantes de las cosas que aún no habían tenido deseos de aprender. La enseñanza existía sólo en el grado inferior en la forma de **Gesamtunterricht** (enseñanza que no está dividida en secciones y que mucho se parece con el método de los centros de interés del método Décroly). La **Gesamtunterricht** se completaba en el grado superior por cursos facultativos en secciones y temas particulares. El relato auténtico que narro a continuación, a título de ejemplo, mostrará cómo la libertad intelectual y la espontaneidad del niño eran verdaderamente los principales reguladores de la enseñanza. Uno de los maestros nos habla del trabajo en su grupo:[10]

«Un pequeño noruego, nuevo en la clase, contaba muchas cosas de su país y de Nansen y su expedición al polo Norte, lo que interesó mucho a los niños. Éstos expresaron el deseo de conocer mucho más de esta aventura y pidieron al maestro si había libros en alemán que tratasen el tema.» Goes explica: «Informé al grupo que el libro **En la noche y en la nieve**, había sido publicado en alemán, que lo teníamos en la biblioteca de la escuela y que podían ir a buscarlo. Existían cinco ejemplares, por lo que se decidió leerlo en común en la clase y, ya que una parte del grupo no sabía leer, me encargué yo de la lectura. En primer lugar, los niños quisieron contemplar las imágenes, luego sucedió el relato de la expedición, siendo éste, casi a lo largo de medio año, el punto de partida de nuestro trabajo. Lo que no quiere decir que no hiciéramos otra cosa que leer este libro; no, sólo fue el punto de partida para tratar toda clase de temas. He aquí una de las etapas: Capítulo I: El **Fram** (el barco de la expedición). La forma, la construcción del barco nos ocupó mucho tiempo. Una descripción general y un dibujo no fueron suficientes, algunos querían construirlo. Con madera y cartón se hicieron con la máxima fidelidad posible los siete compartimientos del barco, los mástiles, el banco de cuaterna, los botes salvavidas. Alguien expresó su deseo de ver un barco, lo que nos obligó a visitar un puerto de mar, acontecimiento que produjo tantas impresiones nuevas que se olvidaron de Nansen durante una semana para ocuparse sólo del puerto

10. Hans Goes, *Unsere Schule*, 4, 11 de febrero de 1922.

de Hamburgo. Otro aspecto que intrigó sobre el barco **Fram:** la luz eléctrica, a propósito de una dinamo. ¿Qué es una dinamo? Y henos aquí en el campo de la física, resultando suficiente para los niños contemplar una. ¿Cómo es posible que produzca electricidad por rotación?, pero esto no les interesó de momento. Si los niños no inquieren sobre el porqué de una razón, no existe la posibilidad de dar una respuesta. Para precaverse del escorbuto Nansen se llevó una gran variedad de víveres. ¿Es que ellos le protejen de la enfermedad? ¿Cuándo nos ocuparemos de este problema? "Es más importante para nosotros saber cómo hemos de cuidar nuestro cuerpo que leer las peripecias del viaje de Nansen al polo Norte". Éste es el veredicto de los niños. En consecuencia se interrumpe la lectura.

»De manera que, para variar, nos ocupamos ahora de higiene, pero lo único que interesa a los niños es preguntar de una manera sistemática. ¿Por qué es necesario limpiarse los dientes? Hablamos de la estructura del diente y de sus funciones. ¿Por qué nos lavamos? Sobre este tema, dejo a los niños que discutan y me entusiasmo escuchando cómo se instruyen mutuamente. Es hermoso escuchar a uno de estos pequeños gritar: "Sí, pero la suciedad mantiene el calor, tú deberías saberlo". Y la respuesta: "Sí, pero..."

»En la elección de las bebidas, Nansen evita absolutamente el alcohol. ¿Por qué? Sabe perfectamente que el alcohol no proteje del frío. "Pero, un punch ardiente calienta todo el cuerpo", confiesan algunos diablillos. "Solamente un momento, pero luego se siente el mismo frío". Henos aquí enfrascados en el problema del alcohol. Buscamos una documentación estadística y algunos libros que traten de la influencia del alcohol sobre el organismo. Los niños me preguntan en primer lugar dos cosas: "¿En qué consiste este problema?" y "¿Cuál es tu opinión sobre este problema?" Yo doy simplemente mi opinión sobre el tema.

»Acabo de exponer la manera cómo hemos tratado el primer capítulo de la expedición de Nansen; vamos a continuar del mismo modo. Se comprenderá que no se trate de una enseñanza muy eficaz. Para mayor claridad, voy a exponer

algunos aspectos colaterales del problema y mostrar cómo intentamos resolverlo.

»¿Qué se puede decir a propósito de las dificultades que se presentan en algunos problemas? Hay temas difíciles respecto a la edad de los niños y a su estado mental. ¿Cómo tratar estos problemas? Diré que los problemas son los que exponen los mismos niños e intentan ellos resolverlos con mi ayuda. Si surgen dificultades, soy yo, en calidad de guía, quien decido si nos ocuparemos del problema en el caso que los alumnos no lo hubiesen ya rehuido después de exponer sus dificultades. ¿Cuánto tiempo dura el interés por un problema como generador del trabajo? Cada niño tiene el derecho a desinteresarse de él cuando le apetece, ya que sólo es la libertad completa la que posibilita al individuo el sentimiento de que el trabajo es indispensable. Entonces, cuando una parte del grupo se desinteresa, el grupo decide entre todos si la tarea en cuestión debe ser continuada en conjunto o es conveniente organizar un "curso" sobre el tema.

»¿Hasta qué punto puede hablarse de trabajo realizado verdaderamente en común, por toda la clase? En lo que a mí se refiere, no me ha ocurrido nunca. Tengo en mi clase muchos niños que hacen grupo aparte y que no participan en ningún trabajo. ¿Qué se les debe de exigir si, tarde o temprano, abandonan la tarea en común? Es preciso que encuentren una ocupación que no perturbe al grupo en su quehacer; por lo demás, el grupo no puede descuidar ninguna ocasión en la que pueda interesarlos a que tomen parte en el trabajo en común.

»¿Cuánto tiempo debe ocuparse en una materia? La expedición de Nansen al polo Norte no fue explicada hasta el final. La interrumpimos en el momento en que Nansen y Johannsen tomaban el camino de regreso. Si nos quedamos en este pasaje fue por el expreso deseo de los niños después de una discusión; yo estaba de acuerdo, ya que el problema que les interesaba se había aclarado. Los niños se habían hecho ya una idea de los peligros que existen en una expedición polar y, sobre todo, habían visto cómo debe resolverse una dificultad geográfica. El que desease saber más, podía conti-

nuar trabajando él mismo. Luego, los niños quisieron saber algo de Amundsen y de sus expediciones al polo Sur, y entonces nos ocupamos brevemente de Shakleton.»

Los maestros que, antes de aplicarse a esta tarea, declararon abstenerse de cualquier forma de coerción o de sanción, concedieron a los niños no sólo la libertad intelectual que nos muestra el relato anteriormente citado sino también una completa libertad moral. Ya desde el primer momento, los maestros anunciaron a sus alumnos que no existiría el castigo, ni cualquier tipo de sanción o prohibición o algún reglamento que pudiese entorpecer su libertad absoluta.

El primer resultado fue un caos indescriptible. Estos niños, hacía poco tiempo, eran alumnos de una escuela oficial, en la que regía una disciplina severa, de silencio y de orden, gracias al bastón, por lo que apenas comprendían el profundo sentido de esta súbita supresión de toda norma. ¿Puede sorprender que, debido a su incapacidad, no fueran dignos de esta nueva libertad? Los primeros días reinó una completa anarquía.

«El edificio de la escuela se estremecía de ruidos como si se hubiera desencadenado una tempestad. Sillas y vidrios rotos, robo de material, salas ensuciadas, cuadernos rasgados, paredes manchadas. Estos irresponsables parecían como enloquecidos por un frenesí.»[11]

Felizmente no duró la anarquía, ya que pronto hubiera dado fin a los ensayos de pedagogía nueva. Más adelante, indicaré por qué caminos se encauzó en un nuevo orden.

Es interesante saber que tales intemperancias de furor, de excesos y de abusos no sorprendieron en absoluto a los pedagogos. Las aceptaron como la eclosión fatal de los gérmenes sembrados por la escuela antigua y que encontraban, en ésta, un estadio necesario en el desarrollo de los niños hacia una adaptación a los nuevos métodos:

«Al comienzo fue el caos. Al comienzo siempre es necesario el caos si algo verdaderamente nuevo y fecundo ha de nacer. En consecuencia, tengamos el coraje de afrontarlo.»[12]

11. Max Tepp, *Die neue Schule*, Hamburgo, 1919, p. 12.
12. A. Rohl, en *Padagogik Deines Wesens*, editado por F. Jöde, Hamburgo, 1919 (Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis).

Tal afirmación, con la que se atribuye al desorden una verdadera «función catártica» ilustra gráficamente el juicio negativo que daban estos innovadores radicales respecto a la actitud del antiguo maestro. Ellos mismos se dedicaron ante todo a renegar de todo aquello que los pedagogos habían, hasta aquel momento, juzgado importante en sus relaciones con los niños. Doquiera que la iniciativa del maestro antiguo indicaba la dirección en la que su intervención aseguraba el orden necesario para el trabajo o sus palabras o sus gestiones habían influido sobre el desarrollo moral de los niños, en una palabra, en todos los aspectos de la educación escolar, los niños estaban en la escuela nueva aparentemente abandonados a su suerte y ellos mismos cuidaban de tomar decisiones a su gusto.

La desaparición del maestro en contrapartida a la actividad del educador antiguo es el resultado directo de la libertad concedida a los niños. Ésta es la impresión dominante que impone el examen del maestro.

El relato de Goes ha puesto de manifiesto que, en la enseñanza, todas las iniciativas surgen de los alumnos. Ellos eran los que deseaban tratar un tema y los que proponían abandonarlo. El trabajo nunca era impuesto por los maestros quienes apenas deseaban sugerirlo. Por ejemplo, un maestro[13] que, al principio, cuando los alumnos le rogaban que les pusiera una tarea, rehuía dársela, ya que deseaba que ellos mismos la encontrasen. Así hace constar con satisfacción:

«Mi grupo se encuentra ya en el momento en que todos los niños trabajan sin estar obligados a hacerlo. Por la mañana, cuando pregunté: "¿Tenéis trabajo?", en la mayoría de los casos no les hacía ninguna falta.»

No obstante, se producían abusos constantemente, que no disimulaban los maestros en sus relatos, pero subrayando que se habían abstenido de toda intervención directa o coercitiva, lo que debió causar escenas bastante cómicas para más de un visitante. Por ejemplo, horrorizado, un visitante de la escuela Am Tieloh, cuenta lo siguiente:[14] «Durante una lección,

13. W. Reese, en *Unsere Schule*, número de diciembre de 1922.
14. Citado ya por Th. Glaess, *Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die Päd. Aufgabe der Gegenwart*, Berlín, 1932, p. 56.

observé que tres alumnos jugaban tranquilamente a las cartas mientras el maestro hablaba a la clase y que éste, por más que se diese cuenta de ello, no intervino». Sería fácil multiplicar los ejemplos de índole similar. No busquemos la causa en una falta de interés o de indiferencia, ni tampoco en un ensayo de hábil táctica, ya que por el contrario esta actitud es intencionada y practicada sistemáticamente. Los maestros de las comunidades escolares evitaban toda intervención directa ya sea de aviso, de llamada al orden, como de castigo o de censura. La misma discreción era observada en las cuestiones disciplinarias referentes al orden de la escuela. El caos, anteriormente expuesto, no había desaparecido después de una intervención o de una solicitación autoritaria por parte de los maestros; al contrario, ellos mismos rehuyeron establecer el orden por los medios habituales en la escuela. El profesor Teep cuenta[15] que algunos alumnos molestos por la confusión de los primeros días, pidieron a sus maestros que tomaran una decisión y estableciesen severas medidas para restablecer el orden, la calma y la disciplina:

«Les respondimos: Nos sería fácil establecer una disciplina totalmente formularia como la de la **Reichswehr,** pero esto nos parecería completamente superfluo; para nosotros, lo importante es que cada alumno sienta en sí mismo la obligación de sujetarse a un orden, a una disciplina moral.»

De este modo, los escolares aprendieron que no podían ya contar con sus maestros, sino que debían de hacerlo con ellos mismos y que los maestros no pensaban imponer jamás un orden, sino que lo esperaban de los mismos niños. Sólo les quedaba cargar con esta responsabilidad y así lo hicieron. Se convocaron asambleas generales en las que los niños se reprochaban mutuamente el desorden y la anarquía, pero preocupándose también de remediarlos. Se decidió velar por un mejor orden y ejercitar un control mutuo; se designó, en algunas escuelas, un comité de alumnos que fue investido de derechos policiales y designado responsable de la disciplina de la escuela.

En la misma clase, también fueron los alumnos los que

15. Max Tepp, *Die neu Schule*, p. 12.

se encargaron de asegurar unas condiciones favorables para el trabajo. Los que trabajaban, comenzaron a lamentarse por el perpetuo desorden de los «alborotadores» y de los «holgazanes»; reaccionaron pegándose entre ellos y alejándose de los perturbadores; de este modo se llegó poco a poco a una cierta calma durante la lección. «La clase es un lugar de trabajo. Quienquiera que desee hacer otra cosa que trabajar debe buscarse otro sitio adecuado.» Esta fue la primera decisión tomada por una clase, comprometiéndose todos los alumnos a observarla.[16]

Cada vez más, los alumnos lucharon contra las ausencias frecuentes, las cuales tenían una repercusión desagradable para la clase ya que cada uno tenía una función particular en el trabajo colectivo. Personalmente fueron a preguntar sobre la causa de las ausencias, rogando a los padres que enviasen a sus niños regularmente a la escuela. A menudo también se les pudo ver conduciendo a la escuela, con mayor o menor suavidad, a los amantes de hacer novillos.

Algunos ejemplos serán suficientes para mostrar que las principales funciones disciplinarias imprescindibles para el trabajo y la vida en común eran cumplidas por los alumnos, haciendo posible a los maestros la actitud de abstención y de discreción que ya he comentado. Se puede comprobar la completa autonomía de los escolares, autonomía realizada de un modo desconocido por otras escuelas, pero conviene, no obstante, subrayar un rasgo característico de ésta: La autonomía de los alumnos no fue fijada, en ninguna de estas comunidades escolares, por un conjunto de leyes y de convenciones entre maestros y alumnos tal como se practicaba en muchas escuelas de Europa y, sobre todo, de América regidas por el **self-government.** Es cierto que, en un principio, se eligieron algunos «hombres de confianza» que se reunían en «comité», pero estos comités que tanto recordaban el régimen del **self-government** pronto desaparecieron. Las comunidades escolares tampoco conocieron los «tribunales de niños» tal como fueron creados en América. La forma general de la autonomía fue simplemente una libertad de discusión entre maestros y

16. *Unsere Schule*, IV, n.º 7, diciembre de 1922.

alumnos cuando la ocasión se presentaba o cuando un acontecimiento importante de la vida escolar lo reclamaba; en estos casos, a lo sumo se reunían maestros y alumnos en «asamblea general», discutiéndose allí el problema y tomándose las resoluciones oportunas. Los mismos maestros eran enemigos de la institución del **self-government** codificado, ya que la juzgaban ineficaz para la educación tal como ellos la entendían;[17] lo que más les desagradaba era el hecho de imponer algo desde arriba o incluso de imponer a los niños cualquier tipo de organización o institución que pudiese entorpecer o alterar la libertad absoluta que concedían y que era su principio fundamental. Sin embargo, estos reformadores sabían que la vida en común impondría naturalmente unas reglas y delimitaría la libertad absoluta del individuo. Lo cual correspondía a sus intenciones; pero apreciaban, en sumo grado, que cualquier organización se desarrollaría espontáneamente entre los mismos niños; en efecto, ya he expuesto que la vida en común había creado los frenos necesarios a la libertad individual. La evolución general de la escuela cedió el lugar a un cierto orden, las ausencias frecuentes disminuyeron y todo ello porque las mismas necesidades de la comunidad lo exigían. La comunidad hizo valer sus derechos y sus intereses en contra del gusto personal de cada uno, siendo el único pero eficaz correctivo que se impuso contra los excesos de la libertad individual, y aún más: la comunidad, responsabilizándose de las funciones disciplinarias del maestro tomó, a todos los efectos oportunos, una gran importancia pedagógica. No es exagerado afirmar, como lo ha dicho uno de los maestros de la Lichtwarkschule[18] de Hamburgo: «El verdadero educador ya no es el maestro sino la comunidad». Y esto me lleva a tratar, ahora, el aspecto activo de la actitud educativa, ya que lo que se ha expuesto hasta el presente se refiere a la actitud pasiva, a una negación de todo aquello que, según la opinión general, corresponde, como actividad pedagógica, a un maestro de escuela. Si estos maestros se hubieran limitado a este aspecto, su tentativa aca-

17. En un capítulo posterior tendré ocasión de confrontar la institución del *self-government* con la pedagogía que aquí se trata. Ver segunda parte, cap. III.
18. El Dr. Adams, en la *Pädagogische Reform*, n.º 24, 1921, p. 98.

so tendría sólo el sentido de una abolición de todo aquello que había sido considerado importante, incluso esencial, para todos los pedagogos de todas las épocas; su trabajo no hubiera tenido ningún interés práctico, únicamente hubiera existido una revolución anárquica, dirigida no sólo en contra de todos los sistemas pedagógicos de la época, sino también en contra de la misma educación. Esta tendencia nihilista aparece aquí y allá en los trabajos y en los escritos de los extremistas del movimiento; reduce la educación a un «dejar hacer» estéril y desprovisto de todo sentido de responsabilidad, pero esta actitud no es ni la actitud característica ni la tendencia general de estos reformadores, en cuyo caso, sus escuelas hubieran existido aún menos tiempo, y las autoridades escolares de Hamburgo no hubieran —como lo hicieron en el año 1924—[19] prolongado el período de ensayo a las comunidades escolares si no hubiesen reconocido que era útil el trabajo que realizaban.

He indicado anteriormente, que la comunidad había asumido, en una cierta medida, la acción educativa de la que el maestro se había liberado. Y si aún le quedaba alguna función pedagógica, debía ejercerla en el ámbito de esta misma comunidad. Un examen de su trabajo y de su posición en la comunidad pondrán de manifiesto su naturaleza. La especial dedicación de estos maestros consistía en hacer nacer y desarrollar en los niños las nociones de cooperación y de solidaridad y en animarlos para la creación de una comunidad perfecta. Este esfuerzo se manifestó en la enseñanza, en las preocupaciones sobre la organización escolar y en toda la actividad que los maestros desarrollaban en la misma comunidad. A continuación me referiré a tres aspectos de su trabajo.

Ya he dicho que la enseñanza que se daba en las comunidades escolares no seguía los métodos antiguos, los cuales, según los reformadores, favorecían la ambición egoísta y la competencia individualista. La enseñanza se basaba en el trabajo colectivo, en el trabajo de grupo; cualquier esfuerzo

19. Ver *Das hamburgische Schulwesen 1914-1924*, editado por el Oberschulbehörde Hamburg, 1925, p. 14.

individual (búsquedas particulares, pequeñas conferencias, etc.) se relacionaba con el problema que preocupaba a todo el grupo realizándose en interés del trabajo en común y juzgándosele desde este punto de vista. El trabajo manual gozaba de una gran importancia, caracterizándose por los íntimos puntos de contacto que tenía con la vida en común.

Un rasgo del carácter propio de esta enseñanza reside en el hecho que las comunidades escolares no editaban boletines y no conocían los exámenes. El director de la Berlinertorschule, Hofmmann, afirma que, a su juicio y al de sus colegas, los certificados con distinciones de «buenos» y «malos» alumnos hubieran sido nefastos para el sentimiento de la comunidad, el cual debía unirlos, razón por la cual fueron suprimidos.[20]

El cuidado que los maestros tuvieron desde el principio para evitar, en la vida escolar, las separaciones artificiales entre los niños es muy característico. Por ejemplo, chicas y chicos estaban juntos, la coeducación se realizaba —un signo, señala un cronista de las comunidades escolares—[21] porque habían reemplazado el análisis por la síntesis. Los resultados aceptables obtenidos por la coeducación —que se extendía incluso a la gimnasia y al baño en común— fueron generalmente reconocidos; las escuelas subrayan, en su reacción colectiva de 1921,[22] como el más evidente resultado, el espíritu de sana camaradería existente entre chicas y chicos. Las comunidades escolares suprimieron otras separaciones que la escuela tradicional mantiene entre los niños creyéndolas indispensables. Las nuevas escuelas ya no conocían la clasificación estricta de los alumnos por sus edades. Un «grupo» (la «clase» de la escuela tradicional) reunía a niños de edades muy diversas; no entraré en la discusión de los pormenores sobre los problemas de método que esta nueva agrupación presenta, subrayando solamente la voluntad de poner siempre en primer término a la solidaridad entre los niños, ante cualquier consideración didáctica o administrativa. Los escolares comprendieron y apreciaron en su justo valor esta intención.

20. *Das werdende Zeitalter*, n.º especial, abril, 1927, p. 153.
21. Theo Glaess, *Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen*, p. 68.
22. *Berichte der hamburgischen Versuchs- und Gemeinschaftsschulen*, 1921.

La pequeña escena que voy a contar consituye un buen ejemplo: una maestra[23] propuso un día, para acabar con las dificultades que surgían en la enseñanza, separar a los pequeños de los mayores y reunirlos en diferentes momentos del día. Pero el grupo protestó indignándose, particularmente los mayores: «¡Una buena familia no arrojaría fuera a los pequeños! ¡Seremos nosotros los buenos hermanos y hermanas mayores y no toleraremos tal cosa! No tengáis miedo, pequeños, no seréis marginados».

Así, todo problema de organización escolar era postergado a las necesidades de la comunidad. Y esto no se limitaba sólo a la escuela misma, sino que los maestros animaban con todas sus fuerzas a los padres para que participasen también.[24]

Respecto a las relaciones entre los maestros y los niños: ¿cuáles eran esas relaciones entre el educador y la comunidad, cuya importancia he subrayado? De hecho, ¿cuál era la actitud del maestro respecto a la comunidad, ya que su función educativa tendría que realizarla en el ámbito de ésta y a través de ella? La respuesta a esta pregunta nos dará la prueba de que, a pesar de la actitud pasiva antes descrita y aparte de las preocupaciones indirectas en favor de la comunidad, el maestro-compañero desarrollaba una cierta actividad pedagógica directa. Asimismo, nos mostrará qué papel jugaba el factor personal y humano en las relaciones de camaradería entre los educadores y los niños.

La afirmación, antes citada, designa a la comunidad como la verdadera educadora, prestándose a diversas interpretaciones en torno al papel especial del maestro. Alguien podría pensar, por ejemplo, que estos pedagogos habían admitido que sólo los niños eran los miembros de la comunidad; lo que equivaldría a proclamar la absoluta autonomía de los es-

23. A. Förstermann, *Hamburger Lehrerzeitung*, 1922, n.º 15-16, p. 245.

24. Nos alejaría demasiado del tema estudiar ahora la prodigiosa actividad desarrollada por los maestros de las comunidades escolares para interesar a los padres en los problemas de la escuela. No sólo éstos, representados por un "Consejo de Padres" y reunidos en una "Asociación de amigos de la escuela" tenían una influencia directa sobre la educación escolar y, de este modo, se encontraban en un contacto permanente con los educadores de sus niños, sino que invitados por los enseñantes como conferenciantes en las lecciones, como contramaestres en los trabajos manuales, como participantes y espectadores en las fiestas escolares y en las fiestas recreativas (representaciones musicales y teatrales, ciclos de lectura, etc.) realizaron efectivamente la unión íntima entre la escuela y el hogar familiar. También los padres con su apoyo moral y material facilitaron mucho los difíciles comienzos de los primeros años.

colares. El maestro, en tal caso, sería completamente eliminado; dejaría a los niños «en paz» y transmitiría todas sus funciones a la comunidad apartándose él mismo de ella, lo que no sería un impedimento para que ésta encontrase en él un cierto apoyo exterior, en la actividad organizadora de la que ya he trazado las líneas generales. Pero, esta concepción reduce las funciones del pedagogo a las de un simple organizador, a las de un observador superfluo en definitiva. Ahora bien, aunque los pedagogos hayan otorgado a los niños una libertad casi ilimitada, transmitiendo sus funciones disciplinarias a la comunidad, ellos no se quedan meramente en un plan pasivo. ¿Cómo ha sido posible sin contradecirse con sus principios fundamentales? Pues gracias al hecho de que el maestro no quedaba fuera de la comunidad sino que participaba en ella. La comunidad era, en efecto, el conjunto de alumnos y maestros; los educadores participaban tanto como los niños. Un rasgo particular e importante es que la eliminación del «maestro» y de su autoridad no abarcaba en la práctica a la **persona** y a la **personalidad** del educador. Los maestros no estaban excluidos de la comunidad de los niños; por el contrario, ellos se sentían miembros unidos y no marginados de esta misma comunidad. Esto se deduce de su primera proclamación, dirigida a los escolares de las comunidades escolares, en el año 1919:[25]

«Entre nosotros no existe una barrera... No combatimos más el uno contra el otro gastando nuestras energías... Formamos un grupo que no conoce la discordia.»

El contacto íntimo, postulado en las dos esferas de la vida escolar, esta identidad de la vida de los maestros y la de sus alumnos, constituye una de las razones de la ausencia, en estas escuelas, de un sistema reglamentado y codificado del **self-government** de los escolares.

Si se compara la educación autoritaria y la del self-government se puede afirmar que esta última ha aproximado el alumno al educador. Pero en ella, teniendo ahora presentes los datos que más adelante explicitaré, la unión entre maestro

25. Reproducido en la revista *Der Leib*. Hamburgo, 1.er año, n.º 3, abril, 1920, p. 117.

y niños no puede dar el resultado deseable y necesario a los pedagogos modernos a que ahora me refiero. Este tema será tratado de nuevo en el capítulo en el que intentaré demostrar la influencia del movimiento del **self-government** sobre la pedagogía ahora estudiada. En las comunidades escolares nunca tuvo lugar una asamblea de alumnos entre ellos, por más que tuvieran el derecho de hacerla. Los maestros asistían siempre a los debates y a las deliberaciones; la asamblea general, convocada periódicamente, no tenía el aspecto de un parlamento, era un fórum en el que los maestros y los niños discutían libremente, por ejemplo, las mejoras o las supresiones deseables. Los problemas de menor importancia se solucionaban en la vida cotidiana, en el seno del grupo o en un diálogo libre entre maestros y alumnos abierto a todo lo que pudiera referirse al trabajo, al orden y a la disciplina.

Al precisar el papel particular del maestro en esta vida comunitaria, se comprueba en primer lugar que existía un cuidado especial para no ejercitar, bajo ninguna clase de forma, una presión que pudiera conducir a los alumnos a la adopción de actitudes contrarias a su voluntad espontánea. Cuenta un maestro[26] que una vez, al principio, con ocasión de una decisión que tenía que tomar, se dio cuenta que los alumnos no habían comprendido aún la nueva relación que se intentaba establecer entre él y ellos. Vio que no se atrevían a decidirse sobre lo que realmente querían (se trataba de saber si se gastaría todo el dinero de la caja del grupo para comprar un balón de balón-volea o en una obra social) y que se someterían a la indicación que él había dado, ya que aún veían en el maestro a un personaje, cuya voluntad era sagrada. «Preferí salir y dejarles discutir y deliberar solos; no quería que mi opinión pesara sobre ellos mientras que únicamente vieran la voluntad del maestro.» Igualmente en las asambleas generales, los maestros no querían ningún derecho excepcional en favor de su palabra y voto. Estaban allí para discutir, emitían y defendían su opinión y se sometían a las decisiones generales al mismo nivel que cualquier alumno. La adhesión de los maestros a la comunidad de los alumnos

26. Fritz Jöde, *Die Lebensfrage der neuen Schule*, Hamburgo, 1921, p. 21.

se hacía a pie de igualdad, después, por así decirlo, de haber abdicado de toda superioridad formularia. Esta igualdad de derechos se manifestaba, por otra parte, en todos los aspectos de la vida escolar. Un maestro de la Wendeschule recuerda, por ejemplo,[27] la larga y agitada discusión que tuvo lugar antes de aceptarse el obligar a los alumnos a entrar por una puerta separada del edificio escolar, con el objeto de evitar el ruido constante frente a la habitación del director.

Lottig señala, sin gran sorpresa, la protesta de algunos alumnos que no querían bajar al patio durante el recreo, dando como razón que los maestros se quedaban en su sala.[28]

Sólo son dos ejemplos los que he citado, pero sería fácil presentar más, los cuales demostrarían hasta qué punto se habían eliminado las diferencias entre maestros y alumnos. Estos educadores realizaron lo que uno de ellos había pedido al principio cuando declaró:[29]

«Queremos, al fin, empezar a vivir fraternalmente con los niños en la escuela. No queremos únicamente instruirles o sólo trabajar con ellos, queremos vivir con ellos como verdaderos compañeros».

Alguien se puede preguntar si tal igualdad y camaradería entre maestros y alumnos no excluía una influencia concreta y propiamente pedagógica de los educadores sobre los niños, influencia que va más allá de la del «verdadero compañero». Evidentemente sería erróneo querer buscar esta influencia en una segunda relación paralela a la camaradería; al contrario, ella forma parte de esta misma relación de camaradería, debiendo, por consiguiente, distinguirse fundamentalmente de la influencia pedagógica en el sentido aceptado. En efecto, los factores que fundamentan a ésta, la autoridad y la superioridad exteriores, habían sido radicalmente abolidos. A pesar de esto, conviene responder a la pregunta que se acaba de hacer. Ciertamente, perduraba, en la práctica de los maestros de Hamburgo, una influencia y una dirección del maestro. Pero es difícil definir exactamente este componente de tal actitud.

27. K. Zeidler, *Die Wiederentdeckung der Grenze*, Jena, 1927, p. 82.
28. Diario personal, nota del 30 de agosto de 1923.
29. Citado por G. Wiget, *Die Gemeinschaftsschule*, 33 Jahresheft der St-Gall. Sekundarlehrerkonferenz, p. 5.

Evidentemente es en esta relación, la más viva y la más inmediata y quizá la menos reflexiva, en la que deben de manifestarse lo más sensiblemente las variaciones individuales. Un grupo de maestros puede ponerse de acuerdo para no utilizar ninguna coacción, y se puede incluso estar de acuerdo en vivir con los escolares en una igualdad e intimidad de compañerismo, pero la influencia personal y los lazos vitales dependen de tal modo de las individualidades y de los imponderables del carácter que conviene tener presente unas diferencias considerables en la aplicación de estas decisiones. Me limitaré a poner de relieve un aspecto general y característico del problema: el de la influencia del maestro-compañero sobre sus alumnos.

Se corre el peligro de atribuir un valor típico a los extremos; por ejemplo, se ha repetido a menudo que los pedagogos de Hamburgo rehuyeron toda influencia educativa del maestro sobre el niño. Parece que se ha visto en la libertad otorgada a los escolares y en la eliminación del maestro, la decisión de someterse éste a la espontánea voluntad del niño y de dejarle toda la iniciativa y subsidiariamente también la absoluta responsabilidad de sus actos.

En diferentes ocasiones he hecho mención de las corrientes nihilistas y anarquistas en el movimiento de las comunidades escolares. En los primeros años, especialmente, existían algunos grupos radicales los cuales, si no por su práctica, sí por sus afirmaciones teóricas, demostraron desear la abolición de toda influencia directiva y de todo ascendiente moral premeditado del pedagogo: los extremistas, para quienes «educar» sólo significaba en última instancia «acompañar al niño en el camino de su libre evolución».[30]

Por otra parte, han surgido tendencias que han reconocido en el maestro al «caudillo» (**Führer**) de la juventud que, aunque no hiciese gala de ninguna autoridad formulista u «oficial» y cultivase una intimidad de camaradería con los alumnos, los obligaba con un nudo de obediencia, lo que constituía en más de un aspecto una contradicción con relación a los postulados esenciales de los maestros-compañeros. Teórica-

30. C. H. Müller, *Pädagogik Deines Wesens*, p. 119.

mente era posible impugnar esta contradicción, ya que el maestro no mandaba nada a través de una autoridad heterónoma, pero justificaba sus actos gracias a la fe y a la confianza depositadas por los niños en él, creyéndose «el caudillo elegido y seguido espontáneamente por la juventud». Esta relación personal venía a ser prácticamente una dictadura del **Führer,** comprometiendo considerablemente la libertad del individuo y la del grupo entero.

Las concepciones y las actitudes prácticas que he encontrado más a menudo, y que sin duda son las que puedo llamar típicas, convertían también al maestro en el camarada-jefe de la comunidad. Por más que en todos los aspectos formó parte de la comunidad, el maestro no era miembro de idéntica forma que cualquier otro alumno. El era superior a los otros, no por derecho sino de hecho. Ninguno de los pedagogos serios del movimiento ha intentado negar o dudar de esta superioridad natural. Esta se manifestaba tanto en la enseñanza como en los otros aspectos de la vida escolar. El maestro sabía más en la clase que los niños, era él quien decidía —y era el único capaz de hacerlo— si un tema propuesto por los alumnos podía ser trabajado. Evidentemente era el maestro quien, a lo largo del trabajo, dirigía, mostraba, daba explicaciones cuando los niños no podían desenvolverse solos. El relato reproducido al principio de este capítulo[31] es una prueba en este sentido; a pesar de la libertad intelectual de que disfrutaban los niños y del respeto y del cuidado demostrados en favor de sus intereses y de su espontaneidad, el papel principal y la función particular que ha conservado el maestro en la clase no pueden negarse. Por otra parte, la superioridad intelectual era tan evidente, sobre todo en la enseñanza, que la vida de comunidad escolar estaba también muy impregnada de la superioridad moral y de la influencia directiva de los maestros. Un ejemplo: el de la asamblea general. Ciertamente, ésta era convocada a menudo por los alumnos y presidida por uno de ellos, participando en ella los maestros sin privilegio alguno, haciendo lo mismo que cada uno de los escolares podría hacer: dar su opinión y hacer

31. Ver p. 10.

valer algunos argumentos para que la asamblea los adoptase. Me refiero a las asambleas a las que he asistido y a los relatos y a las actas de Hamburgo que he estudiado, ¡cuántas veces era la opinión de uno o de varios maestros la que dirigía la discusión! Estos casos son la mayoría y no es sorprendente que así sea, ya que los maestros, como adultos instruidos, estaban naturalmente provistos de mejores medios para defender sus puntos de vista y, además, dejando aparte los casos en los que existían verdaderas diferencias de opinión entre maestros y niños, sabían expresar y formular mejor la voluntad latente de la comunidad. Estos factores contribuían a asegurar una cierta preponderancia que, sin embargo, no estaba ni quería estar al resguardo de la contradicción y de las críticas por parte de los alumnos. Se puede afirmar, en consecuencia, que la superioridad natural de los maestros, puesta espontáneamente en juego en una vida de compañerismo con los niños, ha sido bastante apreciada por estos pedagogos para garantizar a sus alumnos una influencia educativa segura.

La justa relación pedagógica que parecían haber suprimido los esfuerzos originales de exoneración absoluta y el aniquilamiento intencionado del maestro, se estaba reconstituyendo así en una cierta medida. Se puede preguntar si esta influencia discreta y extremadamente liberal sería suficiente para asegurar la obra educativa tal como uno la comprende. Esta pregunta encontrará solución adecuada en el capítulo ulterior dedicado a una crítica, pero de momento conviene saber si tiene el derecho de aplicar la propia medida a tal educación, ya que las finalidades que uno se ha fijado en la educación quizá no sean las mismas que las de estos educadores de Hamburgo.

Puedo añadir, siguiendo la exposición descriptiva, que la superioridad intelectual y moral antes referida, no era, para estos maestros, la condición indispensable de su arte pedagógico, sino que, por el contrario, siempre han insistido sobre el hecho que se trata sólo de una diferencia externa y, por así decirlo, accidental, y que de ninguna manera querían basarse en ella, sino que más bien deseaban resaltar lo que tuvieran de común y de igualdad con el niño, importándoles

saber y recordarse a menudo que estas diferencias entre ellos y los niños se fueran reduciendo a medida que los observaran más de cerca. Así lo comprende Gläser, maestro de la Berlinertorschule, uno de los más antiguos y más fieles del movimiento renovador de Hamburgo, cuando afirma:[32]

"Somos seres humanos, lo que equivale a afirmar que estamos siempre en camino de "ser" al mismo tiempo que "somos"; lo mismo sucede en el niño, por consiguiente ¿por qué disimular que no siempre estamos en trance de ser? ¿De qué sirve esta apariencia de dignidad, de perfección y este tono de condescendencia? Para quien comprenda, es verdad que existe esta diferencia entre nosotros y el niño, ya que los maestros habremos recorrido antes nuestro camino mientras que la tarea del alumno tan sólo acaba de empezar.»

Lo más importante es que este «avance» era, sin embargo, reconocido y puesto de relieve en las relaciones con los niños. Pero conviene preguntarse, después de todo lo que conocemos de los principios pedagógicos de los «maestros-compañeros», ¿de qué medios disponía el maestro decidido a respetar la libertad absoluta del niño y de no intervenir bruscamente en su conducta? ¿De qué manera puede aún hacer valer en la práctica su superioridad moral con un fin pedagógico determinado? Ya lo he indicado, las órdenes y el reproche estaban borrados de los métodos pedagógicos, no deseando los maestros de las comunidades escolares usar su amor propio ni recurrir a la amenaza. A pesar de lo cual, el maestro disponía aún de algunos medios, los mismos que aquéllos que utilizaban los compañeros y amigos entre ellos: el consejo, la crítica, el estímulo, la sugerencia y la instancia. De esta manera, los maestros intentaban, en los casos que creían conveniente, influir sobre la conducta y las actividades de sus alumnos. Entre estos medios, existe uno muy eficaz e incluso entre compañeros, entre «verdaderos camaradas»; se trata del ejemplo dado sabiamente. Un antiquísimo precepto pedagógico afirma que nadie deberá exigir algo a los niños en materia de moral si no lo practica él mismo. Y cualquier educador sabe que es necesaria la mayor presión coercitiva

32. John Gläser, *Vom Kinde aus*, Braunschweig, 1920, p. 16.

para prohibir a un niño algo de lo que uno no prescinde. El ejemplo es la condición indispensable para todo intento pedagógico sincero; no es, pues, sorprendente que los maestros de las comunidades escolares le hayan concedido una gran importancia. Sin embargo, lo que sorprende es el valor exclusivo asignado a este método de educación moral. El ejemplo, para estos pedagogos, vale más que la palabra e incluso más que toda acción o intervención directas. «Lo que forma la juventud, no es lo que podamos decir sino lo que nosotros somos»,[33] escribe uno de ellos, afirmando otro lo siguiente:

«Dados que somos hombres vivos y que dejamos penetrar la vida en la escuela, los niños llegarán a ser hombres abiertos a la vida tal como nosotros deseamos que lo sean.»[34]

Se puede comprobar con qué fe han encontrado estos maestros la eficacia del ejemplo vivido, el cual se ha hecho necesario en la vida de intimidad con los niños. De lo anteriormente expuesto resulta que el maestro-compañero, a pesar de los aspectos pasivos descritos en páginas anteriores, mantiene un papel directivo en la comunidad de la que forma parte. En esta actitud nueva del maestro no queda nigún resto de una autoridad concebida como punto de partida y formando parte integrante de su función de «maestro». Habiendo renunciado a todo apoyo exterior, dirigía «desde dentro», según la expresión de estos pedagogos. Tal relación tenía así un doble carácter: era, al mismo tiempo, igualdad y superioridad, identidad y diversidad, mientras que la relación tradicional estaba basada en una diferencia radical entre el maestro y el niño. No encuentro otro modo mejor para definir este doble carácter de la relación nueva que citar las palabras de alguien que lo ha vivido: Behrens, miembro del cuerpo de profesores de una comunidad escolar de Magdeburgo, afirma a este respecto:[35]

«Lo que hay de extraordinario, es que, a menudo, se podría creer que estamos aparte —como más de una vez han constatado algunos huéspedes— mientras que en realidad

33. Fritz Jöde, *Pädagogik Deines Wesens*, p. 19.
34. A. Rohl, *Hamburger Lehrerzeitung*, 1925, n.º 22.
35. Citado por Fritz Karsen, *Die neuen Schulen in Deutschland*, p. 110, Langensalza, 1924.

estamos bien presentes. A pesar de todo, cada clase es la clase de su maestro, reflejando con fidelidad la manera de ser de éste, y es que nosotros, hombres-adultos, hemos buscado el contacto con los hombres-niños, encontrando un lugar en su corazón, formando así todos juntos una comunidad viviente unida por un intercambio intelectual y por el lazo del amor.»

Para completar la imagen del maestro-compañero queda la descripción de un último aspecto, esencial, el cual está, en un cierto sentido, en la base y es a la vez la consecuencia de todo lo que he descrito hasta el presente. La última cita, al hablar de «lazo de amor» que une a maestros y a niños alude a este aspecto. Se trata de estudiar la naturaleza de la aproximación personal entre maestro y alumno y de caracterizar la consiguiente relación afectiva. Ya he señalado que la distancia existente entre el pedagogo y el niño, esencial en la educación tradicional y, sobre todo, en la educación de las escuelas oficiales, fue suprimida entre los maestros y sus alumnos de las comunidades escolares. La vida del educador en la escuela ya no era diferente a la vida de los niños; las dos vidas eran una sola, la de la comunidad. Recuérdese la promesa hecha por estos pedagogos a sus alumnos de suprimir cualquier «barrera» entre el maestro y el alumno. Incluso fuera de las horas de clase, los maestros buscaban cualquier ocasión para volver a encontrarse con sus alumnos. En primer lugar, existían las veladas recreativas en la escuela, que reunían a todos los maestros, padres y niños. En otras ocasiones, eran las fiestas escolares, bastante frecuentes, en las que, a menudo, se celebraban representaciones teatrales y musicales que necesitaban de una labor de preparación que no podía efectuarse en la clase, por lo cual se reunían en horas libres.

Una fiesta anual en el campo duraba varios días, durante los cuales una vida al aire libre combinada con juegos, cantos y bailes ofrecía más de una ocasión para establecer o reforzar los contactos personales. En el transcurso de las vacaciones, a menudo, se organizaban campings y viajes en los que maestros y niños compartían las «alegrías y dificultades» de una vida independiente en plena naturaleza. Esta vida en común entre los educadores y sus alumnos hubiera sido más intensa

aún si estas escuelas hubiesen sido internados; las distancias en la ciudad, el hecho de encontrarse lejos de los campos y los bosques, imponía restricciones a la vida en común, las cuales eran vivamente deploradas. Algunas escuelas como la **Schullandheim** intentaron solucionarlo; era suficiente un pedazo de tierra desbrozada, un barracón construido en la landa para maestros, padres y niños, en donde pasar en común los domingos y las vacaciones, dándose el caso de que un grupo residiese allí durante todo un verano con algunos maestros. Eran buenas ocasiones para encontrarse y vivir en una intimidad que eliminaba las diferencias entre maestros y alumnos suprimiendo la distancia y el alejamiento personal. El signo exterior de estas relaciones íntimas era, en muchos casos, el tuteo entre maestros y niños, lo que a veces también sucedía en la clase. La escuela tradicional no tenía ninguna necesidad de prolongar el contacto con los escolares en el tiempo libre para realizar la relación que ella preconizaba entre el maestro y el alumno. Ya que para conseguir sus fines, podía abstraerse de las relaciones afectivas entre educadores y escolares; ni las deseaba, ya que la autoridad del maestro basada en el respeto que el niño siente hacia su personalidad y su oficio creaba las condiciones psíquicas necesarias para el proceder educativo. El maestro-compañero, tal como le he descrito, había renunciado a toda autoridad formularia y el peso de su personalidad no actuaba sino con prudencia y discreción; es, pues, natural que haya buscado otro intermediario para hacer valer su influencia y realizar sus fines, encontrándolo en la relación afectiva. Para establecerla, era necesario un contacto más directo y unas relaciones personales, tales como los maestros de Hamburgo las han cultivado. Partiendo de estos datos, no me parece exagerado afirmar que la actitud que aquí se trata tenga como factor personal y sentimental la afección recíproca, en vez de la autoridad que regía las relaciones entre el educador y el niño en la educación tradicional. Conviene comprender en este sentido, me parece, esta frase típica de uno de los maestros-compañeros, relatada por Lottig:[36] «Desde el mayor al más pequeño, los

36. Diario personal, nota del 23 de junio de 1925.

niños me aman. Y yo los quiero. Es una afirmación importante y verdadera. Sobre esta base, uno puede prescindir del respeto.»

Este sentimiento que ha alcanzado de este modo una importancia capital es definido por su carácter recíproco: el afecto del maestro presupone y desea el del alumno, deduciéndose esto de más de una afirmación formulada por estos pedagogos,[37] pero es difícil identificar esta afección con todas las matizaciones personales, describir su naturaleza, su intensidad y su importancia. Posiblemente, aquí debería opinar el individuo, el caso aislado. Me limitaré a mostrar la existencia y la importancia del factor afectivo en general, mencionando al final sólo una forma especial de este amor entre el educador y el alumno. Esta tendencia, aunque no fuera una actitud general de los maestros a los que me he referido, me parece de un interés muy particular. Me apoyo particularmente en una conferencia[38] dada en el año 1919 por K. Zeidler, maestro de la Wendeschule, que suscitó la indignación en los medios conservadores de Hamburgo y la aprobación entre los pedagogos renovadores y, sobre todo, entre los maestros de las escuelas nuevas. En primer lugar, Zeidler afirma que ante todo no se trataba, en esta afección del educador hacia el niño, de este amor benévolo y desinteresado que los pedagogos han exaltado siempre, este amor de «quien ama al niño en sus buenas cualidades y en una imagen ideal que uno se fabrica de él y hacia la que uno se obliga a alcanzar y evolucionar», sino de un amor inmediato e irreflexivo que «ama y aprecia al niño con todos sus defectos y con todas sus debilidades, imperfecciones y errores» (p. 6). Y dice que esta afección no es puramente espiritual, sino que conviene comprender que se basa en un sentimiento físico radicado incluso, en sus raíces últimas, en el instinto sexual (p. 9).

El maestro, según Zeidler, puede permitirse muy bien un afecto fuerte e íntimo con el alumno, buscando su expresión en una caricia, pero sin «abandonarse», ni el maestro ni el

37. He aquí lo que ha dicho un maestro de la Wendeschule: «Sabemos que educar a un ser humano quiere decir amarle. Y nuestro gran deseo, la condición indispensable para que nuestro trabajo obtenga sus frutos, es el de ser amados por nuestros alumnos» (*Pädagogik Deines Wesens*, p. 88).

38. Kurt Zeidler, *Vom erziehenden Eros*, Hamburgo, 1919.

alumno, en los sentimientos y en la afectividad. Por otra parte, juzga él, no debe negarse el fondo afectivo de toda relación humana, el cual se manifiesta también en la educación; este afecto no debe ser reprimido sino afirmado bajo todas sus formas y puesto al servicio de la obra a realizar. De este modo, se encuentra obligado a reivindicar el derecho a la existencia en favor de una relación afectiva particular entre el educador y el niño. Esta relación sería, según él, la que ha jugado siempre un papel extremadamente importante en la educación, aunque nadie se haya atrevido a reconocerlo abiertamente. Se trata de este amor del que únicamente los griegos han hablado con franqueza, el **Eros paidikós** que Platón ha cantado en el **Banquete** y al que la civilización griega otorgaba un lugar legítimo en la vida de la sociedad. Este «amor platónico», sentimental, incluso sexual en su raíz, pero puro y espiritual en el joven y en el adolescente, no debe nunca, afirma Zeidler, ser prohibido; se trata de un sentimiento natural «que en todas las épocas ha sido un factor cultural de gran importancia» (p. 12). Inspirado por este sentimiento, el educador se consagrará con pasión a su trabajo y la juventud encontrará en él la necesaria intimidad y la unión con sus educadores, no pudiendo ni la misma obra educativa prescindir de él, ya que gracias a él se establecen entre el educador y el niño una confianza profunda y una comprensión íntima tal como las exige la pedagogía nueva.

Este último aspecto de las relaciones personales e íntimas entre maestros y escolares completa la descripción de la camaradería en la educación, tal como ha sido intentada en Alemania después de la guerra en un cierto número de escuelas. Esta nueva actitud de los pedagogos hacia sus alumnos se distingue profundamente, incluso radicalmente, de la relación que estamos habituados a observar entre educadores y niños. Sería interesante examinar los efectos. Esta educación ha dado lugar, en su tiempo, a más de una crítica severa, como habrá ocurrido con el lector de este ensayo. En efecto, la actitud aquí descrita se encuentra tan lejos de la relación educativa que podamos conocer, olvida tantas medidas y aspectos queridos por la mayoría de pedagagos incluso

modernos, que provoca, por principio, una crítica negativa. Yo mismo estoy del lado de los espectadores críticos y reticentes. Pero, ¿no es verdad que los reproches y las críticas que podrían hacerse a esta actitud tienen como punto de mira el tradicional —no necesariamente tradicionalista— de la educación que los inspira? Apruebo, pues, en la educación, un método activo de intervención en la vida del niño, proyectado con la finalidad de dirigir su evolución y de conducirle hacia fines que, me parece, se imponen a toda pedagogía consciente de la responsabilidad que le incumbe. Según este punto de vista, me inclino a desechar, por principio, la actitud aquí descrita, y me parece incapaz de realizar estos fines. Sin embargo, haciendo hincapié en estos argumentos, existiría el peligro de atacar cosas que jamás han sido afirmadas, ya que el punto de vista de los maestros cuya práctica educativa hemos estudiado, era muy diferente al postulado fundamental que acabo de enunciar. La concepción tradicional de la educación no era aceptada por ellos; en consecuencia, la actitud descrita no pretendía realizar los fines de la educación en el sentido indicado. Esta actitud corresponde a una nueva concepción de los fundamentos mismos de la educación, es su expresión, como la actitud autoritaria expresa también los datos de un programa teórico.

No se puede comprender la nueva relación entre los maestros y sus alumnos, ni interpretarla justamente, sin conocimiento de los principios de los que ella es la expresión práctica y concreta.

«¿Cuáles son los fines teóricos postulados y vividos por la actitud de la camaradería?» Con la respuesta a esta pregunta, daré por terminada la parte descriptiva de este ensayo.

2. El credo pedagógico del maestro-compañero

La actitud del educador frente al niño es, en efecto, un dato secundario; por cuyo motivo se ha olvidado durante mucho tiempo el estudiarla. Desde un punto de vista pedagógico, no se trata de una finalidad, sino de **un medio** al servicio de la realización de los principios y postulados teóricos. Que se trate de la actitud autoritaria y distante o de la actitud personal o de la camaradería, todas ellas están marcadas por unos principios definidos. Estos se encuentran en la base de los programas pedagógicos, los cuales prescriben las finalidades de la educación y expresan lo que de ella se espera. Pero la actitud pedagógica —así como, en una cierta medida, las finalidades de la educación—, es determinada ella misma por otro factor de suma importancia. Se trata de la idea que uno tenga de los esfuerzos pedagógicos del niño. En especial, el juicio que realice sobre el estado en que se encuentra el niño determinará, en principio, el carácter de las medidas y de los actos que se considerarán necesarios; la **idea de la infancia** se puede comparar con el diagnóstico que dicta el médico al principio de su tratamiento. Afirmaré con E. Claparède[1] que «todo el sentido que se da a la educación depende del significado que cada uno atribuya a la infancia». De lo que se deduce que la actitud practicada en relación con los niños

1. Dr. E. Claparède, *L'Education fonctionnelle*. Delachaux et Niestlé, S. A. Neuchâtel y París, 1931, p. 100.

es, a la vez, resultante de una teoría educativa y de la opinión obtenida sobre el significado de la infancia. La pedagogía tradicional, por ejemplo, exigiendo obediencia al niño, postula, por este motivo, que el maestro adopte una actitud de autoridad que ella legaliza a través de su misión de educar al niño. Sin embargo, desde el punto de vista clásico, «educar» equivale a decir «conducir de un estado a otro» o, mejor dicho, y sin exageración por mi parte, «conducir de un estado de imperfección hacia otro perfecto».

Se impone una consecuencia lógica, con alguna excepción, y es que la educación tradicional mira a la infancia como un estado de imperfección, un estado incompleto. La idea corriente atribuye a esta edad la función de un estadio pasajero como preparación a la «verdadera vida». Al educador le incumbe desarrollar en el niño las cualidades y las aptitudes indispensables para su papel de adulto, con el fin de que sea capaz, más tarde, de vivir como miembro útil y digno de la sociedad humana.

Los pedagogos de Hamburgo se opusieron a esta interpretación de la niñez. La infancia no es, para ellos, un estadio efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene una finalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares que son un fin en sí mismas. Por consiguiente, ellos han revestido a la infancia, o a la edad preadulta, de una cierta autonomía respecto a la edad adulta; el valor de la infancia, según ellos, no es inferior al de la edad adulta. El texto siguiente ilustra hasta qué extremo estos pedagogos están convencidos del valor intrínseco y de la autonomía de la juventud. Un maestro de la Wendeschule no duda que la juventud podría ser considerada como superior a la misma edad adulta:[2]

«¿Qué es lo que nos impide admitir actualmente que la infancia es la plenitud de la existencia y de considerar la edad madura como un empobrecimiento, una disminución de la vida? Es posible que nos encaminemos hacia una época que verá este cambio de la apreciación de las edades de la vida; mientras que, en la actualidad, nuestra manera de ser, nuestra

2. *Padagogik Deines Wesens*, editado por Fritz Jode, p. 167.

vida pública han sido supeditadas intelectualmente a la edad madura, en el futuro serían éstas las influidas por el espíritu de la juventud. ¡Es posible, esperémoslo!»

La educación, afirman nuestros educadores, no debe orientarse con vistas al futuro, sino desde el presente, garantizando que la infancia pueda ser vivida de acuerdo con sus necesidades particulares. La educación no debe perturbar estos años, que tienen su belleza propia, por las exigencias de una vida adulta, lejana aún, sino considerar al contrario, como una de sus principales tareas el vigilar esta belleza que la vida nos ofrece una sola vez.

Tal concepción, sensiblemente diferente a la opinión general, se revela con más claridad en la idea que estos pedagogos se hicieron de la escuela y de la tarea que a ella le incumbe. Para ser más claros, la compararé con la idea tradicional, cuya lógica ya es evidente: la infancia es, ante todo, tiempo de preparación, y la escuela, por definición, es la institución que cuida de esta preparación. Según la idea común, el niño va a la escuela para aprender y adquirir, en la medida de sus posibilidades, todo aquello que la vida adulta le exigirá: **Non scholae, sed vitae discimus** afirma una antigua sentencia, «no aprendemos para la escuela sino para la vida», y la vida de que aquí se trata es, sin duda alguna, la vida adulta. La escuela oficial se ha adaptado completamente a esta concepción; tiene su programa, el cual comprende la adquisición del conjunto de conocimientos necesarios y fijados anteriormente por la tradición, la sociedad y el Estado. El maestro está obligado a realizar, cada año, las partes del programa que le han sido encomendadas. Esto es una perogrullada: la escuela tradicional se consagra completamente a la preparación de los alumnos. Nadie ha pensado jamás en prohibir esta orientación de la escuela, ya que se trata de la función natural en la vida de la nación. Sin embargo, es característico que los pedagogos revolucionarios de Hamburgo no se hayan adherido a este punto de vista tradicional y, consecuentes con su concepción de la infancia, hayan abandonado la idea de la escuela como un simple instrumento de preparación:[3]

3. *Pädagogik Deines Wesens*, pp. 166-167.

«Es una gran presunción por parte de los adultos, afirma uno de los intransigentes maestros de la Wendeschule, considerar a la escuela como una institución que prepare a lo que ellos llaman vida, ya que la infancia no debe estar sometida a la edad adulta; por lo tanto la escuela tampoco, ya que ella es únicamente para los jóvenes sin otra finalidad que responder a sus propias necesidades, a sus verdaderas necesidades, a sus necesidades actuales y no a aquéllas que tendrán dentro de diez o veinte años. La escuela no es un medio sino un fin, no es algo transitorio sino una realidad en sí misma.»

Y la escuela de Berlinertor expone su oposición de una manera análoga y en términos más precisos. Declaraba a los padres que deseaban llevar a sus hijos a la comunidad escolar:[4]

«Conoces la escuela, lo has aprendido en tu juventud, como el lugar en que, siguiendo un plan bien definido, el niño se prepara para su profesión, para la "vida". Nosotros, por el contrario, no nos dejamos guiar, en nuestro trabajo escolar, por las exigencias de la profesión, de la vida económica o de la lucha por la vida. Es por este motivo que no tenemos ni un plan ni un fin determinados de instrucción. A nuestro parecer, la tarea de la escuela es ofrecer al niño un lugar en el que podrá ser niño, joven y alegre, sin preocuparse de los fines a alcanzar, pero desarrollándose en él un sentido de responsabilidad hacia los otros seres humanos entre los cuales él vive.»

Efectivamente, ya se sabe que estas escuelas fueron liberadas, el día de su apertura, de las obligaciones previstas en una legislación escolar, siendo eximidas de realizar tal o cual programa según un método u otro y según el horario preestablecido. También algunas defendieron esta libertad, que era el fundamento de su ensayo mismo, cuando en el año 1925 una nueva ley escolar la puso en peligro. Lo que permitió a estos enseñantes trabajar con toda libertad y hacer de su escuela lo que ellos declaran: no una institución de prepara-

4. *An die Eltern, die ihr Kind in unsere Schule geben wollen.* Circular sin fecha.

ción, sino un medio para que la juventud viviera según las leyes y necesidades propias de su edad.

«La escuela no es una institución para la enseñanza y la educación, sino que es el lugar de la juventud, un lugar en donde la actividad juvenil puede realizarse», nos aclara W. Paulsen.[5] Por consiguiente, la escuela no ha de dar una preparación para la vida, sino la vida misma. Admitido este punto de vista, se podría esperar que estos pedagogos sacasen una última consecuencia de su postulado, defendiendo no sólo la autonomía espiritual sino también la independencia material de la escuela con el fin de liberarla de la generación adulta. Entonces, la escuela hubiera tenido la responsabilidad de sostenerse a sí misma gracias al trabajo productivo de los maestros y de los niños. De hecho, en Rusia, se hicieron algunos ensayos en este sentido. Los pedagogos de Hamburgo, por el contrario, no desearon una «escuela de producción». Les repugnaba la idea de convertir el trabajo de los niños en un factor económico, por lo que la vida de los niños tenía que estar libre de toda preocupación de orden económico y no ser una vida adulta anticipada; con esta negativa, el postulado del valor y del significado propios de la infancia se revela en toda su importancia.

Los pedagogos de las comunidades escolares fueron aún más lejos condenando las opiniones recibidas. Su actitud antifinalista no se limitaba sólo a los problemas de la enseñanza, sino que se extendía a toda concepción teleológica de la educación. Su actitud respecto al problema inicial de la educación muestra hasta qué punto se separaron radicalmente de toda tradición.

El fin al que debe tender la educación siempre ha sido una noción variable dentro de la discusión teórica. ¿A qué fin debe aspirar la educación? Las doctrinas de la Edad Media —y más de una teoría contemporánea— responden a esta pregunta con una noción trascendente, variable según las creencias profundas sobre las que ellas se fundamenten y según los valores supremos que ellas exalten. Pero las doctrinas modernas ofrecen, aunque tienden más hacia las reali-

5. *Die Ueberwindung der Schule*, Leipzig, 1926, p. 109.

dades concretas, una gran diversidad de puntos de vista. ¿En qué se ha de inspirar la escuela? Sea en la imagen del sujeto obediente o del ciudadano responsable, del patriota o del hombre humanitario o de otros muchos, todas están en función de datos sociológicos y políticos de la época en la que han estado vigentes y del grupo social y político que las ha programado, pero estas diversas teorías presentan un punto en común, la idea de finalidad hacia la que ha de dirigirse la educación. Parece que haya de ser de este modo cómo la educación, como un método activo y consciente y que sigue una dirección, debe orientarse hacia un fin. Dicho de otra manera: Si la educación quiere conducir al niño, debe conocer hacia dónde le conducirá.

Sin embargo, la nueva pedagogía tratada aquí, había borrado de su vocabulario la misma noción de finalidad. Los mismos principios que conducían a estos pedagogos a no querer reconocer unos fines didácticos, les obligaban a renunciar, al mismo tiempo, a todo concepto de fin de la educación moral y social. Estos maestros calificaban de arrogante y de peligro moral a la generación adulta, al imponer los valores recibidos y aceptados por ella misma a la generación joven. Según ellos, la educación no debe aceptar que nadie le señale los valores que tenga que reconocer como fines a seguir y que le dirija, en un principio, hacia una determinada dirección. Según afirma C. H. Müller, en la compilación programática de los maestros de la Wendeschule:[6]

«¿Qué quieres hacer con esta juventud sentada ante ti?, ¿ciudadanos?, ¿cristianos?, ¿artistas?, ¿socialistas?, ¿alemanes?, ¿cosmopolitas?, ¿súbditos?... No, ya que debe rehuirse el imponer por medio de la educación un fin que provenga de afuera, que emane del ideal social de la época.»

Como se puede comprobar, estos pedagogos no se contentaban sólo con la negación de los fines existentes, sino que iban, incluso, a refutar la legitimidad, el fundamento de la misma noción de fin. Sin embargo, uno se puede preguntar, ¿quiénes son los que han prescrito los fines en la educación? Los dos pilares de la sociedad: la Iglesia y el Estado, que

6. *Pädagogik Deines Wesens*, p. 115.

son los que tienen una mayor influencia sobre la educación y particularmente sobre la escuela, influencia que no ha cesado de ser disputada por ambos. La preocupación primordial de los pedagogos de Hamburgo fue eliminar tales influencias de sus escuelas. Hoffmann, el director de los Berlinertorschule, lo precisa en un estudio sobre los principios de la nueva escuela:[7]

«La escuela debe negarse a ser sometida a la influencia de cualquier comunidad cristiana (incluyendo la Iglesia y el Estado).»

La consecuencia directa fue que ellos estaban en contra de toda enseñanza religiosa y de que se enseñase dicha asignatura en estas escuelas. Por lo que se deduce de sus escritos, no puede hablarse de una actitud hostil o indiferente respecto a la religión. Cuando se presentaba, en una lección, un problema religioso, era tratado con consideración y dignidad, pero con un espíritu neutro y liberal. Otra consecuencia fue la negación, más apasionada si cabe, de la autoridad del Estado en materia de educación y de su influencia en la escuela:[8]

«El Estado, dice Gläser de la Berlinertorschule, no tiene ningún derecho sobre el niño en cuanto se refiere a su educación, sino tan sólo obligaciones. Dos cosas ha de hacer: primero dejar la escuela en paz y sustentarla, es decir, protegerla. Si le quiere abrir un camino que también le sea posible seguir, conviene que le deje el cuidado de asignarse, ella misma, esta ruta y dejar a la escuela como su propia mandataria.»

Esta libertad concedida ya al principio, como se ha apuntado, tuvo que ser defendida con más de una discusión con los inspectores y consejeros escolares. La intransigencia de esta actitud llegó a tales extremos, como el siguiente: Dos maestros de la Wendeschule rehuyeron, en el año 1920, el juramento de la nueva constitución, exigible por su condición de funcionarios del Estado. Les parecía incompatible con sus principios de la nueva educación, el dejarse limitar

7. Revista *Das werdende Zeitalter*, abril, 1927, p. 151.
8. *Unsere Schule*, VII, n.º 3, septiembre de 1927.

por lo que fuera a no ser por su propia conciencia de pedagogos.[9]

Finalmente, los partidos políticos intentaron también tener alguna influencia sobre la escuela. Las comunidades escolares de Hamburgo necesitaron, a menudo, defenderse contra los partidos, bien reaccionando ante sus ataques, sustrayéndose a sus «simpatías». Los maestros, en primer lugar, declararon que ellos rechazarían dejarse influir en su trabajo por consideraciones políticas. He aquí un texto que consigna lo que declaró el cuerpo de maestros de una de estas escuelas, a raíz de una discusión política con los padres de los niños:[10]

«Dondequiera que la generación adulta intente preparar al niño con sus fines propios (ya sea el pangermanismo, el antisemitismo, la política de revancha, el pacifismo o la lucha de clases), en todos estos casos nos oponemos. Es cierto que no escondemos que nosotros, adultos, hemos tomado una posición sobre estos fines, pero jamás intentaremos granjear a los niños a nuestras opiniones.

»No somos la escuela de un partido político en la que se aceptan adversarios y amigos. No tenemos nada en común con los partidos. Nos es absolutamente igual que un día nuestros alumnos pertenezcan a un partido u otro. Lo que deseamos es que ellos obren de una manera desinteresada, que escojan su partido conscientes de sus convicciones y no por un interés personal.»

Este triple desafío lanzado a la Iglesia, al Estado y a los partidos políticos deseosos de imponer unos fines egoístas, ajenos a la educación, demuestra hasta qué punto estos pedagogos valoraban la autonomía de la educación y de qué modo les interesaba que la educación estuviese desprovista de cualquier teleología, conforme al postulado fundamental manifestado por estas negaciones concretas. Pero alguien preguntará: ¿Le queda algún punto de partida a esta educación? ¿Acaso no preconiza una pedagogía sin ningún punto de apoyo, sin ninguna noción segura y definida? ¿No corre el riesgo de

9. Ver la justificación dada por uno de ellos en la revista *Der Leib*, Hamburgo, año primero, abril, 1920, p. 117.
10. *Unsere Schule*, IV, n.º 6, octubre de 1924.

convertir a la educación en una actuación irracional o, como un barco sin timón, predestinada a zozobrar?

Los educadores de Hamburgo no temían el peligro de perder la dirección ya que estaban seguros de trabajar según un plan, según un programa. Y este programa, afirmaban ellos, era el mejor por ser el más concreto y el más vivo de todos: el mismo niño.

«El niño con sus tendencias y sus dones, fuerzas y debilidades, he aquí lo que nos sirve de plan para nuestro trabajo»,[11] expresaron más de una vez.

La pedagogía, tal como ellos la entendían, no debe tener otro punto de partida ni otra finalidad que la naturaleza del niño, ni debe someterse a otra regla o prescripción que no sean las leyes del niño. **Vom Kinde aus** (Partamos del niño), ésta era la divisa. Había sido formulada ya en el año 1908, por Johannes Gläser,[12] el cual en este momento aún le daba especialmente un relieve metodológico y la oponía a la didáctica de la enseñanza tradicional. En efecto, ésta viene determinada por dos polos ajenos a la espontaneidad del niño: las exigencias de la vida práctica y profesional por un lado y, por otro, las leyes inmanentes a la misma materia de la enseñanza. Prueba de ello es la elección arbitraria de las materias de la enseñanza y la desigual importancia que les es atribuida (importancia secundaria, por ejemplo, al canto y al dibujo, materias consideradas menos «útiles para la vida»), y la separación de la materia en secciones particulares, regidas, cada una de ellas, por un orden particular. (Orden cronológico para la historia; la progresión, para la enseñanza de las lenguas, de la sintaxis, por ejemplo.)

La reforma de la enseñanza, tal como los hamburgueses la han realizado bajo la égida de hombres como William Lottig, Johannes Gläser, Carl Götze y tantos otros, se esforzó para invertir este orden: según las necesidades de la vida y de las relaciones lógicas, adoptaron el plan que marca el libre desarrollo de los intereses espontáneos del niño. Lottig

11. *An die Eltern, die ihr Kind in unsere Schule geben wollen.* Circular de la Berlinertorschule, sin fecha.
12. Ver Joh. Glaser, *Vom Kinde aus*, Braunschweig, 1920.

resumió, en el año 1909, la nueva concepción de la enseñanza en una fórmula muy repetida desde entonces:[13]

«Todas las fuerzas del niño son liberadas, cuidadas, desarrolladas.» «La ocupación libre del niño está siempre en la base del desarrollo.»

Ya he indicado cómo se realizaban estos principios en la enseñanza de las comunidades escolares (ver p. 10). Sin embargo, la divisa **Vom Kinde aus** que tuvo, en un principio, una importancia sobre todo didáctica, adquirió después la importancia de un principio regulador de la pedagogía general. Incluso la educación moral tuvo que adoptarlo y dejarse dirigir por los deseos y el desarrollo de la naturaleza infantil. Al pedagogo se le concedió a lo sumo la función de abrir a este desarrollo los caminos más adecuados para una realización absoluta.

«No hagamos nada que no sea provocado por un impulso procedente del mismo niño»,[14] escribe uno de estos maestros, resumiendo de una manera lapidaria el postulado **Vom Kinde aus** en toda su dimensión. El niño viene a ser la medida de todas las cosas en esta clase de educación; es el único punto fijo que subsistió después de la abolición de todos los factores determinantes que reconoce la pedagogía clásica. Es un nuevo punto de partida y también un nuevo punto de llegada. Estos pedagogos han invertido el orden tradicional de la pedagogía. Sin embargo, la educación, propiamente dicha, se encuentra entre ambos puntos: es un método dinámico, lo que la concepción clásica define por su voluntad de **conducir** al niño. Fácilmente se comprenderá, y esto se deduce de los postulados ya enunciados, que para la pedagogía **Vom Kinde aus**, este carácter dinámico de la educación ya no podía consistir en un movimiento dirigido desde el exterior; la obra educativa debía fundamentarse exclusivamente en el movimiento individual y espontáneo del niño. Este movimiento, idéntico al desarrollo natural y libre de todas las facultades y cualidades de la personalidad, debía ser, según estos pedagogos, el principio dinámico absoluto en la educación.

13. Citado ya por Th. Glaess, *Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart*. Berlin, 1932, p. 21.
14. M. Schüler, *Die Wende*, n.º 1, 1920.

Wachsenlassen (dejar crecer) es el verdadero programa de esta pedagogía. La función consiste esencialmente, según esta concepción, en velar para que este desarrollo de la naturaleza infantil pueda realizarse con naturalidad y sin dificultades; el educador no ha de querer dirigir este desarrollo u ordenar los caminos que él habrá de tomar. En el fondo de este postulado existe una fe absoluta en la bondad de la naturaleza. Ya que si la evolución debe valerse, ella misma, para conducir al niño, es necesario que no sólo su naturaleza contenga todo lo que necesitará en la vida para su desarrollo, así como todos los deseos precisos para adquirir los conocimientos indispensables, sino que, en materia de moral, la naturaleza humana ha de ser esencialmente buena o, al menos, que en ella predominen las buenas tendencias. Esta fe y este optimismo han tenido los educadores de Hamburgo.

«Estoy seguro que, en el niño, el bien supera al mal», ha afirmado uno de ellos;[15] y otro:[16]

«Ni el engaño, ni la mentira, ni la falsedad, ni los celos, ni el egoísmo hacen tambalear nuestra convicción: el hombre es bueno.»

Conociendo ya los fundamentos teóricos y los principios de la pedagogía libertaria, será más fácil comprender la actitud práctica tan imprevista que se presentó en la encuesta del primer capítulo. Con más claridad si cabe se ha mostrado que la libertad otorgada a los niños y la discreción querida por parte del maestro no eran actitudes tomadas al azar, por debilidad o por capricho revolucionario, sino que conviene ver en ellas la estricta aplicación de un principio fundado en una creencia profunda: que la educación no debe ser nada más que una eclosión libre y autónoma de la personalidad infantil. La gran importancia otorgada a la comunidad, cuya explicación directa hemos fijado en el hecho que la comunidad debe tomar una función educativa abandonada por el maestro, viene a revelarse con un significado aún más profundo. Ella se basa en un postulado capital de la teoría, a saber: la importancia determinante y exclusiva que ésta da

15. Kurt Zeidler, *Hamburger Lehrerzeitung*, 1922, n.º 11.
16. Max Tepp, *Die neue Schule*, p. 24.

al presente en el método educativo. Como ya se ha dicho, ella es conducida, al proclamar el valor natural de la infancia, a ver en la escuela no una institución preparatoria, sino el ámbito natural de la vida infantil. Sin embargo, la escuela sólo puede ser suficiente para esta nueva función, ofreciendo al individuo un conjunto de fines actuales y concretos tal como lo hace una vida en común, que interese y absorba al niño. No hay lugar, en el marco de esta concepción, para un educador como representante del mundo de objetos y finalidades. El pedagogo sólo tiene razón de ser como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. A lo sumo, puede revestirse de un papel de jefe, yendo, en cierta forma, delante del desarrollo, abriéndole camino. Pero, para esto, hace falta que el educador sea consciente de ser el fiel intérprete de este desarrollo y renuncie, por principio, a aportar la mínima heteronomía. Y esto, si está capacitado para ello en razón del parentesco, es decir de la identidad funcional que le une al niño y de una cierta igualdad exterior. Esta delimitación de funciones priva al educador cuya manifestación concreta es toda posibilidad de mandar, ya que lo que importa ante todo es que sea aceptado por el niño. Y puede serlo solamente por una afinidad interior, por una verdadera afección que crea entre él y el niño un lazo de unión.

Esto no quiere decir que la actitud del maestro-compañero sea más aceptable por el hecho de que ella pueda ser referida a un conjunto de principios y de teorías de las que es la realización viviente. Al contrario, las afirmaciones teóricas nos facilitarán, probablemente, el descubrimiento de profundos errores sobre los que se asienta esta actitud y permitirán reducir estos errores a las contradicciones fundamentales. Pero antes de abordar este análisis, intentaré hacer justicia de nuevo en favor de la actitud de los pedagogos de Hamburgo, mostrando de qué corrientes históricas procede. Además de esta comprensión, este estudio permitirá también plantear la cuestión sobre una base más amplia, justificable sólo por el interés que doy a esta experiencia. Se me podría objetar que, en efecto, la tentativa de los hamburgueses, juzgada por la historia y los acontecimientos mismos, no me-

rece una consideración importante. Se trata de una experiencia insignificante de algunos extremistas aislados, de gentes incompetentes, como se ha dicho. La importancia práctica y efectiva de las comunidades escolares no proviene del éxito extraordinario que estos ensayos han tenido en Alemania y en otras partes, sino en el interés general que han levantado y que es tan significativo y confirma la exactitud de la interpretación que he dado de esta experiencia pedagógica. Ya he dicho que se trata del ensayo más sistemático que haya conocido la historia de la pedagogía para conseguir la camaradería en la educación. Pero, al mismo tiempo, esta tentativa de pedagogía libertaria es sólo aparentemente aislada; en realidad, es el término de un largo desarrollo. Corona (o lleva hasta el absurdo, poco importa eso ahora) todos los más importantes intentos realizados para acercar el maestro al niño y para sustituir la pedagogía de la autoridad por una nueva actitud, tendencia que legítimamente puede llamarse general y característica de nuestra época. Es que esta tentativa, como punto culminante de un desarrollo, tiene una importancia que trasciende, en mucho, de su interés práctico. Mi análisis histórico proporcionará no sólo la explicación de una experiencia pedagógica moderna, sino también el intento de dibujar las etapas decisivas de la evolución a que han sido sometidas las relaciones entre el pedagogo y el niño.

Esta evolución no es un desarrollo rectilíneo, como generalmente se supone.

II. LOS ORIGENES

I. La evolución

1. Influencias de la época en general

Antes de historiar la nueva pedagogía será útil dar una ojeada a las particularidades de la época en que nació. La tentativa de las comunidades escolares de Hamburgo nació en una época muy anormal. La creación de las escuelas de ensayo de Hamburgo tuvo lugar el año 1918, pero las tres primeras que se abrieron, lo hicieron en la primavera de 1919, poco después de la revolución socialista alemana. Puede suponerse que la pedagogía practicada en estas escuelas estaba muy influida por el espíritu de la época. No hay nada de sorprendente en la interpretación que, a menudo, se da de la pedagogía de la camaradería y que encuentra en ella una actitud política practicada en la educación: el maestro-compañero sería un socialista, un comunista, convertido en maestro. Efectivamente, la interpretación sociológica de las teorías pedagógicas es, sin lugar a dudas, legítima, ya que éstas son una expresión de los bienes espirituales de la época. Los movimientos sociales y políticos de una época **sui generis** se reflejan en estas teorías sobre la educación, incluso las determinan en una gran medida. Fácilmente se comprenderá el éxito obtenido en la Alemania de 1918 por el pensamiento democrático y socialista, el cual tuvo importantes repercusiones sobre las concepciones pedagógicas de la época. El fracaso sufrido en la guerra por las autoridades militares y

puesto de manifiesto por la revolución socialista, había provocado realmente una hostilidad hacia la autoridad en general, proclamándose la autonomía de los individuos y la igualdad de todos los ciudadanos. Se pensaba estar en las vísperas del advenimiento de una sociedad sin clases, de un Estado sin distinción entre gobernantes y gobernados. El ambiente era francamente favorable para los ensayos de una pedagogía libertaria. Sin duda alguna, el ideal pedagógico del maestro-camarada correspondía al espíritu de la época; la simpatía de los partidarios del nuevo régimen político en favor de las comunidades escolares de Hamburgo y la hostilidad que siempre han demostrado los ambientes conservadores, son buena prueba de ello.

Si, por una parte, sería una equivocación negar estas relaciones, por otra parte sería dar una conclusión prematura el considerar la influencia política como exclusiva o preponderante. La actitud que los maestros de Hamburgo tenían respecto al problema político es ya significativa. No, la pedagogía del maestro-compañero es históricamente el resultado de una evolución de las ideas esencialmente pedagógicas.

En el caso de que se quisiera intentar una explicación sociológica de esta pedagogía antiautoritaria, sería necesario, a mi modo de ver, profundizar y no dar como explicación únicamente la corriente política imperante de la época. En efecto, el resquebrajamiento del principio de autoridad no data tan sólo de los años de la postguerra y no atañe sólo a la autoridad política. Se trata, más bien, de una lenta evolución que tiene sus orígenes en el Renacimiento y en la Reforma, y que, después de haber sido impulsado y extendido por la Revolución francesa, floreció en el transcurso del siglo XIX. Recuérdese el movimiento general de emancipación social que caracteriza al siglo pasado y principios de éste. Tres de sus formas más notables merecen una consideración particular.

En primer lugar, **la emancipación del proletariado,** que es posiblemente la que ha abierto el hueco a las otras dos. El movimiento obrero moderno es una liberación del «cuarto estado» que atacó a la poderosa autoridad de la propiedad,

que incluso había sido considerada en los tiempos modernos como sagrada e intangible.

El segundo movimiento de liberación es el de **la emancipación de la mujer,** muy importante también, aunque menos violento y de menor resonancia para la vida social de la época. La admisión de la mujer —hacia finales del siglo pasado después de dramáticas luchas— no sólo en la universidad sino en todas las profesiones y —al principio de este siglo— en la vida política, el sufragio feminista en algunos países, particularmente en Alemania, y tantas otras manifestaciones de una evolución hacia la igualdad. ¡Y esta autoridad del varón, tan antigua, que parece enraizada en lo más profundo de nuestra civilización e instituida por las mismas leyes biológicas!

El tercer movimiento: el de **la emancipación de la juventud,** la cual hasta aquel momento había obedecido siempre a la autoridad de sus mayores. La voluntad de los padres, en la familia; en primer lugar la del padre, que era la que hacía ley en cualquier circunstancia, ya se tratase de escoger una profesión para el chico o un marido para la chica. El régimen patriarcal del clan se había mantenido en más de un aspecto en la familia, continuaba en la escuela y en la vida pública; en todas partes la juventud estaba obligada, en su dependencia material y moral, por los adultos. Sólo a partir de estos últimos años, se ha asistido a un cambio progresivo en las relaciones, una rebelión de la juventud contra la autoridad de los padres, y las familias que menos han sufrido de esta rebelión acaso son aquéllas en que los padres han sabido adaptarse a este nuevo espíritu o han sabido renunciar, en gran parte, a la autoridad en provecho de una cierta autonomía de los jóvenes, rigiéndose en sus relaciones con los niños con un espíritu de respeto mutuo. Esta reacción llega aún más lejos. Después de la rebelión individual de los jóvenes contra la autoridad paternalista, el principio de siglo ha visto nacer un poderoso movimiento organizado de la juventud contra la presión autoritaria de los adultos, ya sea en la familia como en la escuela y en el Estado. Este movimiento, cuya importancia ha sido considerable en Alemania, es de un alto

interés en relación con nuestro problema y creo útil someterlo a examen desde el punto de vista pedagógico; por ello, vamos a consagrarle un capítulo.

Esta tendencia general a separarse de la obediencia pasiva para llegar a la libertad, de la cual he citado sólo las formas más representativas, no se opone, sólo aparentemente, a otra tendencia también significativa para la mentalidad de la época. El progreso que han experimentado el pensamiento social y el sentimiento social —de una manera muy manifiesta pero no exclusiva en estos últimos años— tenía, en efecto, como condición indispensable esta liberación, esta marcha universal de la heteronomía hacia la autonomía. Ya que el espíritu de entendimiento, de cooperación y de ayuda sólo encuentran su plena realización entre seres libres que puedan disponer de su voluntad. ¿Acaso sea sólo por azar que la idea de la Sociedad de Naciones se ha enraizado en lo más profundo de los pueblos democráticos? Ninguna época ha presentado tan intensivamente como la nuestra los peligros del individualismo particular y colectivo. Y con una justa apreciación de estos peligros, a despecho de algunas tendencias opuestas, ella ha podido reaccionar a través de un amplio y rico movimiento político (Sociedad de Naciones y otras instituciones internacionales), como en el cuerpo económico (corrientes anticapitalistas y socialistas) y en la esfera social propiamente dicha (instituciones de auxilio y de obras de caridad). He aquí otro rasgo característico de la época: la preocupación social se extiende por todos los ámbitos.

Ya que, como he dicho anteriormente, los resultados políticos y sociales de una época encuentran fácilmente eco en sus doctrinas pedagógicas, es admisible que la doble evolución que acabo de indicar haya tenido una importante repercusión sobre la pedagogía moderna. En efecto, la pedagogía contemporánea, en su conjunto, refleja de una manera muy evidente estas tendencias de la época; lo que constituye el carácter particular de la nueva educación es la doble preocupación de tener presente a la autonomía en todos los aspectos y de atribuir una gran importancia a la educación social. La pedagogía de las comunidades escolares de Ham-

burgo, forma tardía y especialmente radical de la nueva educación, refleja sin duda las influencias de la época, sin que su naturaleza propia encuentre sin embargo, en ella, una explicación satisfactoria. Pero, antes de fijar exactamente el lugar de la experiencia de Hamburgo en el conjunto de la «nueva educación», voy a anotar aún que ésta debe su orientación no sólo a factores procedentes de la vida política y social de la época, sino también de las instancias originales en otra parte pero que actúan en la misma dirección.

A modo de recuerdo, voy a analizar en qué medida ha contribuido la psicología en la modificación de la actitud educadora de los pedagogos modernos. No es a la psicología del niño, propiamente dicha, a la que ahora me refiero. De una gran influencia sobre la pedagogía tras el progreso logrado por Stanley Hall y, en Europa, por Binet, Claparède, Preyer, Groos y tantos otros, la psicología infantil, absorbida durante mucho tiempo por el análisis de las funciones mentales, por ejemplo el de la inteligencia, sólo tardíamente ha llegado a resultados de gran interés, como la «concepción funcional»[1] de E. Claparède y la «teoría de los dos respetos» de Jean Piaget,[2] y que se relacionan directamente con el problema que estoy exponiendo. Pero si queremos limitarnos a la época que ha sido decisiva para la formulación de la actitud libertaria, conviene subrayar, ante todo, la influencia de las nuevas concepciones dinámicas, las cuales, derivando de las prácticas psicoterapéuticas, han sido aplicadas a todos los aspectos de la vida intelectual y, en consecuencia, también en la educación. En primer lugar, hay que mencionar a Sigmund Freud, el célebre fundador del psicoanálisis. Aunque él mismo no se haya ocupado directamente de los problemas de la educación, su teoría general contiene ya determinados elementos que han iluminado posteriormente las conclusiones de sus discípulos. El psicoanálisis considera el instinto sexual como el móvil primordial de la vida psíquica, demostrando, al mismo tiempo, que la presión moral sobre la conciencia del in-

1. Ver E. Claparède, *Psychologie de l'enfant. Ginebra*, 2.ª ed., 1909, y *L'Education fonctionnelle*, Neuchâtel y París.
2. Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, París, 1932. (Versión castellana, *El criterio moral en el niño*, ed. Fontanella, Barcelona, 1971.)

dividuo puede resultar nefasta. Freud ha demostrado que la «censura moral» y el «super-ego», datos que constituyen la conciencia del individuo, proceden esencialmente de la presión social y disparan el mecanismo de «rechazo». Este automatismo que borra, en el subconsciente, los recuerdos desagradables de la conciencia, da lugar a una heteronomía peligrosa para la vida moral, imposibilita que las tendencias instintivas encuentren la salida normal y, en muchos casos, se convierte en el generador de trastornos nerviosos y mentales.

Entre los discípulos de Freud que han aplicado esta manera de ver a la pedagogía, puede citarse a Oskar Pfister[3] y Anna Freud.[4] Estos autores llegan a las conclusiones siguientes: La educación ha de evitar reforzar, gracias a una actitud demasiado autoritaria, la peligrosa tendencia al rechazo, conviniéndole, al contrario, una actitud de comprensión, de respeto, que ayude y sustente la única evolución sana, la de la «sublimación» natural de los datos instintivos.

Existe otra «escuela» que, quizá, tuvo una influencia mayor sobre el problema que nos ocupa: La de la «psicología individual» **(Individualpsychologie)**, de Alfred Adler. Desde sus comienzos, Adler se ocupó de aplicar el resultado de sus trabajos a la pedagogía,[5] encontrando muy pronto, al menos en Alemania, el contacto directo con los educadores. Se puede afirmar que ha ejercido una gran influencia sobre los más modernos pedagogos, como W. Paulsen, el teórico de las «comunidades escolares» repetidamente citado en este trabajo, que afirma:[6] «Los indicios que nos proporciona Adler nos permiten deducir la necesidad que tenemos de transformar completamente nuestras medidas educativas.»

El núcleo de la teoría de Adler es su noción de los «sentimientos de inferioridad» a los que el individuo y, sobre todo, el niño está sometido. En el niño normal, tales sentimientos tienen su origen en su inferioridad intelectual y psí-

3. Oskar Pfister, *La Psychanalyse au service des éducateurs*, trad. por P. Bovet, Berna, 1921.
4. Anna Freud, *Psychanalyse für Pädagogen*. Stuttgart y Leipzig, 1931.
5. Adler y Furtmüller, *Heilen und Bilden*, Munich, 1914. Ver también: Madelaine Ganz, *La Psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant*, Neuchâtel, 1935.
6. *Die Ueberwindung der Schule*, p. 75.

quica, pudiendo convertirse en fuente de inhibiciones, incluso de vicios, que frenarán el desarrollo de la personalidad.

«La avaricia, la ambición, la envidia, la necesidad de hacerse valer, la terquedad, el espíritu de venganza, la crueldad, la precocidad sexual y los deseos criminales, todo esto puede ser excitado, en consecuencia, de una manera inquietante», afirma Adler.[7]

La educación que quiere evitar estos peligros, en lugar de darles libre curso gracias a una autoridad intimidante, debe «impedir que nazca en el niño un sentimiento de inferioridad provocado por su debilidad, por su pequeñez, por su ignorancia».

Adler deseaba que se reemplazasen, para llegar a este fin, las medidas coercitivas por una relación más bien amigable, la cual sustituyera a la autoridad formulista por la afección en favor del niño y el respeto de su personalidad.

Finalmente, la pedagogía misma empezaba a darse cuenta de las lagunas y fracasos de la educación tradicional. No podía ya disimular por más tiempo que la escuela no estaba preparada para cumplir con la tarea que tenía asignada. La complejidad y la dureza crecientes de la vida industrial y comercial que alejan al padre y, a veces, a la madre del hogar familiar, habían favorecido la desintegración de la familia. También se ha ampliado la parte de la educación exigida a la escuela por la sociedad. Sin embargo, los pedagogos, sintiendo el peso de esta responsabilidad aumentada, comprendieron que la escuela que «ha procurado acomodar al niño a la obediencia pasiva, que nada ha hecho por desarrollar el espíritu crítico, que nunca ha favorecido la ayuda mutua»,[9] era incapaz de formar al hombre autónomo y social del que tanta necesidad tenía la época, mucho más que todas aquéllas que le habían precedido. Además de la literatura pedagógica,[10] hubo colecciones de recuerdos[11] y de novelas[12] que, con detalle,

7. Adler y Furtmüller, *Heilen und Bilden*, p. 119.
8. Ib., p. 91.
9. A. Ferrière, *L'Autonomie des écoliers*. Neuchâtel y París, 1921, p. 5.
10. Cito sólo una obra que resume los importantes reproches que se pueden formular a la educación tradicional: W. Schohaus, *Schatten über der Schule*. Zurich, 1930.
11. Alfred Graf, *Schülerjahre* Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlín, 1912.
12. Cf. Adolf von Grolman, *Kind und junger Mensch in der Dichtung der Gegenwart*, Berlín, 1930.

exponían el fracaso de la educación autoritaria e individualista. Las acusaciones que llenaban estos documentos, poniendo al desnudo las tragedias de niños, fueron confirmadas por un número creciente de suicidios de escolares, debidos, en gran parte, a las exigencias de la escuela así como a la falta de comprensión. Como se puede comprobar, en su propia esfera la educación estaba necesitada de una revisión de sus finalidades, procedimientos y métodos.

Así, en estos tres aspectos ha sido postulada una orientación nueva de la educación; la pedagogía ha respondido a las llamadas con un amplio movimiento de reforma que en su conjunto se ha llamado «la nueva educación». Las múltiples reformas y métodos que la representaban, pueden agruparse en tres grandes principios, cada uno de los cuales ha dado origen a un movimiento particular:

— el de la «escuela activa» se propone convertir la actividad espontánea del niño en el principio motor de la enseñanza;

— el del self-government hace de la responsabilidad y de la autonomía de los alumnos la base de la educación moral;

— el de las «nuevas escuelas» intenta realizar la «educación integral» en unos internados aislados en el campo.

Cada uno de estos movimientos ha tenido, como se verá, una influencia real sobre los pedagogos de las comunidades escolares de Hamburgo. Los tres, productos de su época, implican una actitud del educador hacia el niño, la cual se aproxima de la del maestro-compañero. Además de los conocimientos históricos que nos proporcionará el estudio de los movimientos mostrará también las semejanzas que nos ayudarán a comprender mejor la actitud educativa descrita en la primera parte de este trabajo, e incluso ayudará a definir mejor a esta actitud.

2. La escuela activa

El comienzo de este siglo ha visto nacer, en América y en Europa, un gran movimiento renovador que ha modificado profundamente todos los procedimientos habituales de la enseñanza y de la educación. En el año 1896, el profesor John Dewey abre una escuela de ensayo en Chicago;[1] en el año 1899 publica su libro **School and Society**; en el año 1909, Maria Montessori crea, en Roma, la primera «Casa dei Bambini», donde aplica su sistema de autoeducación, cuyos principios y bases desarrolla en el libro **Pédagogie scientifique.** Jan Ligthart trabaja en Holanda,[2] Ovide Decroly en la escuela del Ermitage, en Bruselas,[3] desde el año 1907. En Munich, el consejero escolar Georg Kerschensteiner introduce los métodos de su **Arbeitsschule** en una escuela pública y da a conocer los postulados fundamentales el año 1912.[4]

Los ensayos de renovación escolar —he citado los más importantes— están muy relacionados entre ellos formando, en conjunto, un movimiento homogéneo llamado posterior-

1. Cf. J. Dewey, *L'Ecole et l'enfant.* Prefacio de E. Claparède, Coll. d'act. péd. Delachaux y Niestlé S. A., Neuchâtel.
2. Ver. J. W. L. Gunning, *Jan Ligthart*, Coll. d'act. péd., Delachaux y Niestlé S. A., Neuchâtel.
3. Ver A. Hamaide, *La Méthode Decroly*, Coll. d'act. péd., Delachaux y Niestlé S. A., Neuchâtel.
4. *Begriff der Arbeitsschule*, Teubner, Leipzig.

mente movimiento de «la escuela activa»;[5] A. Ferrière se convierte en heraldo del movimiento en lengua francesa.[6].

¿Cuál es el significado de este movimiento? ¿En qué consiste? Tiene un aspecto, considerado externamente, de reforma de los métodos de instrucción; el **Project method** de Dewey y Kilpatrick,[7] el material didáctico de Montessori, el método de los centros de interés de Decroly, el **Arbeitsschule** de Kerschensteiner, se podrían considerar como una renovación de la instrucción al ritmo de las nuevas necesidades. Si éste fue el verdadero móvil del movimiento, pocas precisiones aportarán al problema que aquí se plantea, pero, felizmente, sucedió algo distinto. «La escuela activa, dice Ferrière,[8] tal como debe ser comprendida, no preconiza un nuevo método en oposición a otros, sino que constituye una orientación...» Los nuevos métodos no tienen valor intrínseco ni en los conocimientos que proporcionan, sino en la manera como organizan la vida del niño, en su relación con el desarrollo natural de las tendencias y disposiciones de éste y en la manera cómo ejercen su influencia educativa. «El **Arbeitsschule** es una organización que intenta ante todo la educación del carácter», ha escrito Kerschensteiner.[9] Y no hay nada de excesivo en la afirmación de que el movimiento de la escuela activa es, en el fondo, más bien una reforma de la educación que una reforma de la instrucción.

Este rasgo se manifiesta, entre otros, por un cambio en las relaciones entre el maestro y el alumno. Ya que la «orientación» de que habla Ferrière es la orientación hacia el niño, hacia sus necesidades y capacidades; no son las necesidades de la vida práctica, sino las necesidades del niño las que motivaron este movimiento.

Los comienzos de la nueva era de la pedagogía en Alemania, revelan aspectos interesantes a este respecto. El movimiento de la escuela activa en este país ha sido precedido

5. Según el testimonio de Ferrière, debemos a Pierre Bovet el término de escuela activa, que por primera vez empleó en un artículo, en la revista *L'intermédiaire des éducateurs*, n.º 48-50, julio de 1917.
6. Ver *L'Ecole active*, Ginebra, Forum. 3.ª ed., 1926, y *La Pratique de l'école active*, Ginebra, Forum, 1924.
7. Ver el estudio de Pierre Bovet en *La Liberté de l'enfant à l'école active*, serie de monografías reunidas por A. Ferrière, Bruselas, Lamertin, 1928.
8. *La Pratique de l'école active*, p. 24.
9. *Begriff der Arbeitsschule*, p. 65.

por otro, cuyas preocupaciones no parecían estar dictadas por ninguna exigencia de la vida práctica. Se trataba del problema de la educación estética, el cual fue puesto en plena discusión por Ferdinand Avenarius, Heinrich Wolgast, Otto Ernst, Carl Götze, Alfred Lichtwark y que estuvo en primer plano casi durante quince años. Es justa la afirmación[10] de que el movimiento en favor de la educación artística preparó el camino a la escuela activa, ya que reivindicó el derecho a la individualidad y a la espontaneidad en favor del niño.

El pionero de la escuela activa en Alemania fue, como ya he dicho, Georg Kerschensteiner (1854-1931), maestro subalterno en Schweinfurt y en Munich, y que entre los años 1895-1920 fue consejero escolar de esta ciudad y profesor honorario de la universidad hasta su muerte. Como ya es conocida su concepción del **Arbeitsschule,**[11] no voy a explicarla en el presente capítulo de carácter histórico. Lo más interesante a este propósito, son más bien las líneas generales comunes a su concepción y a los otros sistemas, ya citados, que los detalles del método de Kerschensteiner y las diferentes etapas en que sus ideas tuvieron, en Alemania, una creciente acogida; después de algunas experiencias aisladas en el Reich, alcanzaron un amplio eco[12] que se concretó en la **Reichsschulkonferenz** del año 1920, en la que, bajo una forma moderada, se adoptaron los principios de la escuela activa.[13] Tan sólo mencionaré que los educadores de Hamburgo que habían tomado parte activa en el movimiento en favor de la educación artística, fueron también los primeros que se interesaron por el movimiento del **Arbeitsschule.** El problema de la reforma de la enseñanza se estudió y discutió en múltiples sesiones y audiencias en la **Gesellschaft der Freunde des väterländischen Schulwesens** (Sociedad de los amigos de la enseñanza nacional, que, en realidad, era la unión de los profesores de Hamburgo) y gracias al interés de William Lottig, John Gläser,

10. Ver, por ejemplo. Karl Rössger, *Der Weg der Arbeitsschule*. Leipzig, Dürr, 1927.
11. Consultar en primer lugar *Begriff der Arbeitsschule*, G. Kerschensteiner. *L'École active dans le cadre de l'école primaire*. Bruselas, Lamertin, 1925, y Elisabeth Huguenin, *Education et culture d'après Kerschensteiner*. Flammarion. 1930.
12. Ver Rössger, *Der Weg der Arbeitsschule*.
13. Ver A. Messer, *Pädagogik der Gegenwart*, Mauritius Verlag, Berlín, p 176.

Heinrich Wolgast y tantos otros, nació en esta institución, en el año 1905, el proyecto de una escuela experimental para aplicar y poner a prueba los nuevos métodos.[14] Según explica Gläss, el cronista de las comunidades escolares, éstas se han de considerar como el resultado directo de los esfuerzos renovados sin cesar desde el año 1905.

Estas indicacionees me parecen suficientes para mostrar la existencia de relaciones históricas entre el movimiento de la escuela activa y la pedagogía libertaria. Ahora, voy a exponer y a estudiar las relaciones internas y los aspectos esenciales de la escuela activa.

En primer lugar, hay que mencionar como rasgo característico de los nuevos métodos, el postulado de la actividad del niño. Pierre Bovet, en un artículo muy interesante, habla de él, como el principio común de todas las recientes reformas. «Esta idea, dice Bovet,[15] es antigua como todas las grandes ideas, en el sentido que los hombres geniales las encuentran en todos los tiempos» y Kerschensteiner, antes de exponer su realización sistemática, hace constar que ya Platón aludía a ello.[16] Y, no obstante, hay algo nuevo: las realizaciones de la idea, por ejemplo, la elaboración y la ejecución de un plan de trabajo o de un proyecto en el **Dalton Plan** y en el **Project method,** el material didáctico de Montessori, los tres tiempos (observación, asociación, expresión) del método Decroly, el trabajo libre y por grupos de Kerschensteiner, etc. Es importantísima la innovación realizada en la práctica educativa mediante la aplicación del principio de la actividad del niño. El ideal del alumno tranquilo y atento deja el lugar al alumno animado de movimiento y de iniciativa. La primera cualidad del alumno de ayer consistía en su capacidad de reproducir lo que el maestro y el manual le ofrecían. Hoy, este punto de vista ha perdido su valor, prefiriéndose otra cualidad: la espontaneidad productora y creadora del alumno. Y no se trata de un artificio metodológico que la nueva escuela hubiera añadido, sino que es una nueva manera de ver. **Lo que im-**

14. Ver Th. Glaess, *Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen*, etc., cap. I: Die Schulreform; cap. II: Der Versuchsschulgedanke.
15. P. Bovet. *L'Unité de la pédagogie contemporaine*, *Schweiz pad* Zeitschrift, 1926, p. 98.
16. *Lois*, 819.

porta ya no es proporcionar al niño un extenso saber a menudo denso y estéril, sino de enseñarle a pensar, a juzgar, lo que equivale **a capacitarlo para la vida en lugar de saturarlo de conocimientos.** Y, por este motivo, la escuela activa se funda en las disposiciones naturales del niño, partiendo de la convicción de que lo esencial para la instrucción y la educación no es el movimiento del exterior hacia el interior, sino el desarrollo del interior hacia el exterior. Lo que ha caracterizado a las intenciones de la nueva escuela es que se trata esencialmente de un procedimiento centrífugo y no centrípeto. Este postulado fundamental es una prueba más de la nueva valoración de la naturaleza del niño y, en consecuencia, se deriva de ella una modificación de la actitud del educador hacia el muchacho. La escuela activa, gracias a la estigmatización del saber intelectual, ha abierto el camino para apreciar, de un manera perfecta, la personalidad infantil. Ya que se desea que el niño sea activo, se ha recurrido a su espontaneidad y a su sentimiento. El niño considerado sólo desde el punto de vista de su saber intelectual y de sus conocimientos sería un ser inacabado, incompleto, débil. En la medida en que su espontaneidad activa se ha tenido en consideración, el niño ha tomado un mayor relieve a los ojos de los educadores y ha ganado un valor propio, clasificado como «unidad funcional». De ello se deriva la importancia que la nueva educación atribuye a la **necesidad** y al **interés,** nociones con las que ha sustituido al **esfuerzo,** el cual constituía el gran principio de la enseñanza receptiva y reproductiva. Este es uno de los grandes principios de la escuela activa; los nuevos métodos lo tienen en tan grande consideración, que se ha podido definir la escuela activa según este principio. Así lo hace Albert Malche, profesor de la Universidad de Ginebra:[17]

«Casi estamos de acuerdo a propósito de la definición de la escuela activa. Lo que caracteriza el régimen de esta escuela es la libre iniciativa del escolar, la búsqueda personal o la observación, la invención, la crítica llevadas a su mayor amplitud. Existe la escuela activa cuando el sentimiento y

17. Albert Malche, *Ecole active et centres d'intérêt*, en *L'Educateur* del 19 de mayo de 1923, p. 148.

el pensamiento del niño están cautivados enteramente por su trabajo; entonces, él se interesa con todo su ser en el problema sobre el que se ha lanzado como un sabueso sobre su pista...»

Ahora bien, cuando la búsqueda del escolar está dirigida por su interés, es verdad que disfruta de una mayor **libertad** en su trabajo. En efecto, otro rasgo característico de la reforma de la educación es la libertad otorgada en una gran medida en todos los aspectos de la vida escolar. No se puede imaginar a la escuela activa sin un régimen de libertad: libertad exterior de movimiento y libertad intelectual; respecto a la libertad moral, igualmente esencial para la escuela activa, citaré lo que afirma Bovet[18] para quien, conforme al principio de la actividad, la educación moral consiste en el arte de «hacer surgir ocasiones de juicio y de elección moral en el niño, para estimularlo a que use su voluntad y tome iniciativas en consecuencia» y, concluye, que lo «que importará, pues, a la educación moral, como también a la educación intelectual, será el dar la mayor libertad posible al niño». Esta libertad moral es inherente al nuevo régimen de disciplina de la escuela activa, tratándose en todos los casos que conozco del régimen de la responsabilidad de los alumnos y, en consecuencia, de la autonomía de los escolares. Debida a la importancia que ofrece para el presente estudio esta institución, la cual tiene una historia y un desarrollo propios, le dedicaré un capítulo especial.

Citemos, además, que el último de los grandes principios de la reforma consiste en la sustitución de la competencia egoísta, en todos los aspectos, por la cooperación y la ayuda. La nueva educación, en este aspecto, sólo tenía que tomar de nuevo y desarrollar una antigua tradición inaugurada en la Edad Media por el «sistema de ayudas», y aplicada de una manera sistemática por el padre Gregoire Girard (1765-1850) en Friburgo, al cual debemos también una teoría y una preciosa experiencia de enseñanza mutua.[19] La escuela activa

18. P. Bovet, *art. citado*, p. 101.
19. P. G. Girard, *Der moralische Werth des wohleingerichteten wechselseitigen Unterrichtes*, Verhandlungen der Schweitz, Gemeinnützigen Gesellschaft, Zurich, 1925. Cf. P. Léon Veuthey, *Un grand éducateur: Le père Girard*, Paris, E. de Bocard, 1934.

ha dado un nuevo impulso y una nueva base a la ayuda en el trabajo, no limitándose a una enseñanza mutua pensada según la imagen de lo que da el maestro, sino que fue mucho más lejos, sustituyendo, en la medida de lo posible, la enseñanza por la cooperación de los escolares, formando de este modo una comunidad de trabajo viviente y orgánica. Todos los nuevos métodos tienen necesariamente presente este elemento social, implicado en la concepción activa del trabajo. Probablemente se considere a Roger Cousinet como la persona que ha desarrollado de una manera más sistemática este aspecto de la reforma, cuando creó una teoría ingeniosa sobre el trabajo escolar en grupo.[20] Respecto a Kerschensteiner, se puede afirmar, sin duda alguna, que el factor social ha sido para él el punto de partida y el centro de la reforma que él preconizaba. Para él, el **Arbeitsschule** sólo se realiza allí donde la clase es una «comunidad de trabajo» **(Arbeitsgemeinschaft).**[21]

He intentado, hasta aquí, dar una definición de la escuela activa según sus principios fundamentales. Ahora, intentaré dar una valoración a las repercusiones que hayan podido tener estos nuevos postulados en las relaciones entre maestro y alumno.

Los profundos cambios aportados en este aspecto se manifiestan en primer lugar exteriormente. El maestro de la escuela activa ya no grita desde el pupitre, ya no está delante de su clase como un oficial frente a su compañía. El nuevo maestro ha bajado de la cátedra y se encuentra habitualmente en alguna parte de la clase: explica una dificultad a todo un grupo, convirtiéndose la lección activa en un trabajo codo a codo. Este contacto permanente, resultado de este sistema de trabajo, favorece ante todo una cierta intimidad que había sido excluida antaño y su imposibilidad o, al menos, su inoportunidad estaba marcada por la distancia que separaba, en el espacio, al maestro de sus alumnos. El trabajo de la escuela tradicional acusaba esta separación en su estructura

20. Roger Cousinet, *La Méthode de travail libre par groupes pour les enfants de neuf à douze ans*, Edition de la Nouvelle Education, J. Beaucomont, Garches, Seine-et-Oise, 1925.
21. *Begriff der Arbeitsschule*, p. 29.

interior. Se descomponía en dos tiempos separados: la presentación por parte del maestro y la reproducción por parte del escolar. Además de esta separación, la antigua lección se caracterizaba por una relación de dependencia unilateral: el maestro lo proporcionaba todo, teniendo el alumno sólo que repetir y reproducir. La enseñanza activa ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente aunque no de una manera exclusiva bajo la dirección del maestro. Se ha comparado al maestro, para ilustrar su actividad tal como ha sido pensada por la escuela activa, a un profesor, jefe de laboratorio, o a un contramaestre en un taller, subrayando de este modo su doble papel de jefe y colaborador y de unión de sus esfuerzos con los del alumno. Estas comparaciones expresan también otro elemento esencial ya aludido: el maestro ya no detenta el monopolio de la iniciativa, dedicándose, por el contrario, a no imponer sus proyectos y sus ideas, pareciéndole más ventajoso estimular que mandar. La dependencia intelectual del alumno, tal como la había creado la transmisión unilateral del saber por el maestro, ha sido pues reducida. La distancia entre el maestro y sus alumnos ha disminuido. La sobreestimación del saber intelectual había abierto una profunda fosa entre el maestro y el niño. La superioridad natural del maestro sobre el alumno por lo que se refiere a la edad, la experiencia y el saber, había resultado, en el régimen intelectualista, una verdadera «omnisciencia» del maestro, en relación con los conocimientos elementales y fragmentarios de los escolares, los cuales parecían poco menos que ignorantes. Esto, añadido al respeto al que el maestro tenía derecho oficialmente, le envolvía de una atmósfera impersonal y casi sobrehumana a los ojos de los niños. El siguiente recuerdo, apuntado por W. Schohaus en su encuesta justamente célebre,[22] no es el único: una dama cuenta que cuando era joven, no había podido creer que su maestro

22. Willi Schohaus, *Worunter haben Sie in der Schule am meisten gelitten?* (¿De qué habéis sufrido más en la escuela?) Encuesta publicada en el *Schweizer-Spiegel* de Zurich, oct., nov., dic., 1927, enero de 1928. Los resultados fueron también publicados en la obra crítica del mismo autor, *Schatten über der Schule*, Schweizer-Spiegel-Verlag, Zurich, 1930 y 1933, de donde he sacado el citado ejemplo (p. 152).

comía, bebía y dormía como cualquier otro mortal, y un día que un «profeta» anunció el fin del mundo, no estaba segura, aunque lo esperaba, que este desastre pudiese alcanzar también a su maestro. Nosotros mismos recordamos representaciones análogas, habidas en los primeros años escolares, ejemplos que ilustran bastante bien sobre la distancia, el abismo infranqueable entre el maestro y el alumno, vividos, por regla general, por todos los alumnos de la escuela tradicional; en cambio, el maestro de la escuela activa es más humano y más personal. Él ha renunciado a este aire de omnisciencia y de omnipotencia, y ya no se atrinchera detrás de su saber inagotable y sin lagunas, convirtiéndose en observador e investigador con los alumnos; no teme, ante la masa viviente e imprevista de problemas que la lección le plantea confesar su ignorancia o dejarse corregir por una oportuna observación de uno de sus pequeños colaboradores. El nuevo maestro se ha convertido en un ser humano entre los humanos, lo que le ha aproximado mucho a los niños. El maestro, dejándose guiar por la espontaneidad del alumno, manifiesta una nueva consideración hacia la personalidad del niño, y la consecuencia natural que se deriva de la importancia atribuida al interés que cobra el escolar es que el mismo maestro, en una gran medida, se elimina, siendo éste el verdadero significado de la proclamación del interés como principio conductor del trabajo. Otra expresión de este principio, en su aplicación práctica, es la libertad en el trabajo. Sólo me referiré al resultado, entre otros resultados evidentes de las relaciones entre maestro y escolares, que tiene una relación más directa: es la responsabilidad del escolar en su trabajo, consecuencia natural de la libertad intelectual de que disfruta. Este elemento de **self-control** al que el **Arbeitsschule** de Kerschensteiner y el **Project method,** por ejemplo, atribuyen una gran importancia, contribuye no sólo a una más amplia liberación del escolar respecto a la tutela del maestro sino que favorece además el desarrollo del espíritu crítico que puede, llegado el caso, ser aplicado al trabajo y los actos del maestro; un espíritu crítico que abominaba la escuela de antaño.

Ya me he referido a la educación social preconizada por la escuela activa; la misma escuela antigua había conocido también una educación que desenbocaba en la ayuda y la solidaridad, pero esta educación se practicaba un poco a pesar de ella misma. La cooperación entre los alumnos existía, pero de una manera clandestina bajo formas como «soplo» y «copia», siendo conocida con el odioso nombre de trampa. Esto sólo reforzaba el espíritu de comunidad de la «clase» y de «tipos» que tenían un código de solidaridad y de honor reglamentado. Pero el aspecto que me parece interesante subrayar es el hecho de que los maestros se encontraban naturalmente excluidos de esta solidaridad, pudiéndose afirmar que, por regla general, tal solidaridad de los escolares iba dirigida contra los profesores. Esta comunidad, como también los «clubs» y las «sociedades», particularmente en las escuelas secundarias, tenían, en muchos casos, por única finalidad contrarrestar el peso de la presión autoritaria de la escuela; lo que unía a los individuos era, a menudo, únicamente la negación del espíritu de la escuela, no encontrando casi nunca esta solidaridad de los alumnos la benevolencia por parte del cuerpo de enseñanza; el **divide et impera** era uno de los principales medios para mantener una correcta disciplina. La escuela activa consideró como una de las principales tareas la supresión de este antagonismo; no sólo el nuevo maestro renunció a hacer reinar la disciplina de sumisión, a cultivar la emulación egoísta, que se practicaban a expensas de la solidaridad de los alumnos, sino que, como ya se ha dicho, se esforzó en la creación de un lazo de solidaridad y de ayuda entre los escolares. La actitud del pedagogo hacia la comunidad de sus alumnos ha sido básicamente modificada en la nueva escuela, siendo natural que el maestro sea solidario de esta comunidad y se considere él mismo unido a ella dentro de ciertos límites. Se comprueba esto en su modo de trabajar, ya que más bien es colaborador, ayuda, consejero que maestro, jefe más bien que preceptor. E incluso, en el campo de la educación moral, como se tratará después, el sistema de la autonomía de los

escolares crea una comunidad en la que el maestro participa con un nuevo carácter.

He señalado, al principio de este capítulo, las relaciones históricas directas que unen la pedagogía de las comunidades escolares y el movimiento en favor de la escuela activa, exponiendo a continuación las influencias paralelas interiores, es decir, los cambios que ha aportado este movimiento en las relaciones entre maestro y alumno. Y aunque, para no alargar el presente capítulo, sólo he apuntado la actitud típica del maestro en la escuela tradicional, conviene que, de las páginas anteriores, quede evidente la diferencia que existe con la actitud del maestro de la escuela activa. Tales diferencias muestran bien a las claras que existe una evolución hacia el maestro-compañero. Más adelante plantearé una valoración sobre las influencias y analogías comprobadas; por el momento, en los capítulos próximos, daremos un vistazo a las otras dos instituciones que, tal como ya he anunciado, forman parte integrante de la nueva educación.

3. El self-government

«Si alguien quiere partir del principio de que el trabajo activo y personal se encuentra en primer plano, le conviene tomar partido a favor de la autonomía de los escolares, lo uno no marcha sin lo otro», dice un especialista de la nueva educación.[1] Ya he aludido a esta identidad de fines que se proponen ambos movimientos, pudiéndose afirmar que la autonomía de los escolares es, en el terreno de la educación moral, la expresión correcta de lo que persigue la escuela activa en el campo del trabajo escolar. Los dos regímenes, en la práctica, no pueden casi ser separados desde un punto de vista histórico, debiéndose reconocer, sin embargo, que el movimiento del **self-government** tuvo sus orígenes propios, por lo que es correcto hablar de una segunda corriente que contribuye a la formación de la nueva educación.

El presente estudio no pretende dar una exposición completa de la historia de este movimiento. Otros lo han realizado, más autorizados que yo, en diferentes trabajos a los que me referiré más de una vez.[2] He aquí un breve resumen histórico del movimiento. Con demasiada facilidad nos inclinamos a ver en la autonomía de los escolares una institución ex-

1. A. Ferrière, *L'Ecole active*, p. 103.
2. Se trata de las siguientes obras: G. Gaggell, *Die Selbstregierung der Schüler*, Munich, 1921; E. Metzenthin, *Die Selbstbetatigung der Schüler auf dem Gebiet der Schulerziehung in früherer Zeit*, Langensalza, 1915.

clusivamente moderna, lo que lleva a más de una conclusión prematura; me parece pues importante no caer en semejante error, especialmente por las conclusiones que luego habré de obtener.

Ya en el siglo XVI se conoce una participación de los escolares en las funciones de los maestros. En efecto, el «sistema de ayudas» previsto en la **Ratio atque institutio studiorum** de los jesuitas (1559) conlleva la colaboración de los alumnos dotados para la repetición de las lecciones y también para los problemas de disciplina y de vigilancia. Sin embargo, este sistema se aplicaba, en la mayoría de casos, por falta de profesores y de maestros.

El primer ensayo sistemático, según mis conocimientos, para realizar la participación de los escolares en el mantenimiento del orden en una escuela, es el del ilustre rector del colegio de Estrasburgo, Jean Sturm (1503-1589), sabio y humanista de gran renombre. La escuela es comparada a una **civitas** en el reglamento de 1538; incumben a los internos una gran cantidad de funciones de servicio de orden, de disciplina y de vigilancia.[3]

Una experiencia más profundizada y, al mismo tiempo, sobre una base más amplia es la que dio celebridad a Valentin Trotzendorf, rector del colegio de Goldberg en Silesia (1531-1556). Trotzendorf no sólo tenía vigilantes y prefectos en su **res publica scholastica** (sic), sino que también disfrutaba en vida de una gran notoriedad en tanto que **auctor fori scholastici,** ya que efectivamente había creado el primer tribunal escolar de que habla la historia de la pedagogía.

Experiencias análogas fueron intentadas en los «Philanthropinums», nuevas escuelas del siglo XVIII, fundada la primera en el año 1774 por Jean-Bernard Basedow (1724-1790) en Dessau.[4] Su colaborador, Christian-Gotthilf Salzmann, fundó más tarde, en Schnepfenthal, cerca de Gotha, un «Philanthropinum» existente aún hoy en día. Salzmann, que vivía con sus alumnos como un padre en una gran fami-

3. En relación con la mayoría de los ejemplos citados, pueden encontrarse explicaciones más detalladas en Metzenthin, *op. cit.*

4. Ver A. Pinloche, *L'Education en Allemagne au XVIIIe siècle: Basedow et le philanthropisme*, París, 1889.

lia, no se preocupaba mucho del orden y de la disciplina. Había confiado a cada pensionista una pequeña función en el organismo escolar, ejerciendo él únicamente una discreta vigilancia sobre la marcha regular de este organismo. Se esperaba un doble resultado de este régimen: los escolares debían ejercitarse en la realización puntual y a conciencia de un deber aceptado; por su parte, el maestro se encontraba en mejor posición para observar al niño en estas condiciones que cuando éste se hallaba sometido a una obediencia pasiva.

Análogos motivos llevaron a otro pedagogo de esta misma época a instituir el régimen de la autonomía de los escolares en su philanthropinum: Martin Planta que abrió, en el año 1761, una «nueva escuela», en Haldenstein y más tarde en Marschlins, en la región de los Grisones.[5] Había, en su «república escolar», **consules, praetores, censores, aediles, plebeji, tribuni plebis,** etc., siendo escogidos los funcionarios por los alumnos, reservándose los educadores sólo el derecho de aceptar a un candidato en el caso que lo considerasen incapaz o indigno para la función prevista.

Ya he hecho antes alusión a la enseñanza mutua practicada por el padre Girard en Friburgo; no se puede olvidar que este gran educador realizó también una experiencia emparentada con el **self-government,**[6]

Mencionaré también la experiencia poco conocida pero interesante de uno de los más fieles discípulos de Pestalozzi, Jean-Jacques Wehrli (1790-1884), del que el gran zuriqués pudo afirmar que era el que mejor había realizado su idea de la «escuela de los pobres».[7] Wehrli, antes de ser nombrado director, en el año 1833, de la nueva escuela del cantón de Thurgovia, en Kreuzlingen, había sido el único educador en el instituto de los pobres de Emanuel Fellenberg, en Hofwyl, que era una institución de educación inspirada en los principios de Pestalozzi en Neuhof. Disfrutó de la más completa confianza de Fellenberg, el cual le confió cada vez más la

5. Ver Christoffel, *Martin Planta*, Berna, 1865. Trad. francesa, 1927, Ed. Forum, Ginebra.
6. Ver P. Léon Veuthey, *Un grand éducateur: Le père Girard*, p. 123, Paris, E. de Bocard, 1934.
7. Dr. E. Weinmann, *Das Seminar Kreuzlingen 1833-1933; Historischpädag. Rückschau*, p. 50. Cf.: J. A. Pupikofer, *Leben und Wirken von J. J. Wehrli*, 1857.

dirección pedagógica. En el año 1821 se produjo una revuelta entre los pensionistas. Los instigadores fueron expulsados, mientras que los mejores elementos prometían un acuerdo con Wehrli para que jamás se repitiesen sucesos análogos. Seis de los alumnos de más edad se ofrecieron espontáneamente como garantes, declarándose los demás dispuestos a seguirles. Con otros cinco formaron los iniciadores un comité director (**Vereinsrat**) que, en sesiones públicas y regulares, juzgó desde aquel momento las faltas que se cometieron. Un comité de administración (**Haushaltungsrat**) se ocuparía de lo concerniente a la limpieza y orden exterior de la casa. La constitución, además, había previsto, como ya lo preconizara Basedow en Dessau, un sistema de «tutores», teniendo cada pequeño a su «hermano adoptivo» escogido entre los de más edad con el fin de velar por su bienestar físico y moral. Este **self-government** funcionó durante la estancia de Wehrli en Hofwyl, teniendo el director de la institución tanta confianza en el **Vereinsrat** que se atenía a sus decisiones, incluso en el caso de la expulsión de un pensionista.

Examinaré ahora el movimiento moderno del **self-government**, el cual parece casi independiente de sus precursores citados. El movimiento moderno es un movimiento general que se distingue en más de un punto de las corrientes más antiguas, ya que mientras éstas estaban unidas a la personalidad de un educador de extraordinario talento y con ideas muy avanzadas respecto al espíritu de la época, el **self-government** moderno se funda más bien en la espontaneidad del niño y en la reducción eficaz de la autoridad del educador.

Se puede afirmar que el movimiento moderno del **self-government**, ateniéndonos sólo a lo esencial, tiene tres fuentes, también ellas, según parece, independientes entre sí.

Los ingleses[8] conocen desde hace tiempo en sus **Public Schools** (Eton, Harrow, Shewsbury, Rugby, etc.) la colaboración activa de los colegiales en el orden y en la disciplina de la escuela. Había en todas las escuelas, en el siglo pasado,

8. Cf. W. Capitaine, *Das Schulwesen Grossbritanniens*, I. II. Eschweiler, 1907 y 1909.

prefects y **captains** encargados del servicio de orden y a los que se confería un derecho de sanción hacia sus condiscípulos. Especialmente Thomas Arnold, director del colegio de Rugby (1828-1848),[9] fue el que convirtió el sistema de prefectos en un maravilloso instrumento de educación moral. Tenía la costumbre de confiar los cargos más difíciles a los chicos más turbulentos de la escuela, apelaba a los sentimientos de responsabilidad de sus alumnos, consiguiendo de este modo resultados prodigiosos.[10] Pero la notoriedad del **prefect system** se debe sobre todo al esplendor que le proporcionaron las experiencias de las **New Schools,** entre las que hay que citar en primer lugar la del Dr. Reddie en Abbotsholme, la cual inspiró a los pioneros del movimiento de las nuevas escuelas en el continente, Hermann Lietz en Alemania y Edmond Demolins, fundador de la Ecole des Roches, en Francia. Más adelante tendré ocasión de referirme a la obra de Hermann Lietz y a su influencia en Alemania y en Suiza; para un estudio detallado del **prefect system** y tal como se practicó en Abbotsholme y en Roches, se pueden consultar los interesantes libros de Grunder y Ferrière.[11]

La segunda de las fuentes del **self-government** es americana. Se trata de un movimiento más democrático, cuyas repercusiones sobre la pedagogía europea fueron considerables gracias a F. W. Foerster,[12] el primero que relató las principales experiencias realizadas en los Estados Unidos y que recomendó su aplicación en Europa. Ante todo, conviene señalar la colonia de niños abandonados y delincuentes, fundada en el año 1885 por William R. George en Freeville, en el Estado de Nueva York. Este pedagogo de extraordinario talento triunfó en la constitución de una república de niños con verdaderos pequeños salvajes, los cuales, poco antes, eran la desesperación de los educadores y de las autoridades

9. Ver A. P. Stanley, *The life and correspondence of Thomas Arnold*, Londres, 1846.
10. Hughes, *Tom Brown's school days*, Londres, 1858, da un relato cautivador sobre la vida en la escuela.
11. F. Grunder, *Le Mouvement des écoles nouvelles en Angleterre et en France*, París, 1910. A. Ferrière, *L'Autonomie des écoliers*. Coll. d'act. péd., Delachaux y Niestlé, Neuchâtel.
12. F. W. Foerster, *L'Ecole et le charactère*, 1907, Trad. por Pierre Bovet, Coll. d'act. péd.

de Nueva York.[13] Conviene recordar también la obra de Wilson Gill, el cual acometió, desde el año 1897, la democratización de la escuela pública mediante un sistema de «escuela-ciudad» (**school city**) aplicado después en múltiples escuelas de América.[14] Se trata del primer ensayo de **self-government** con los externos, cuyos rasgos característicos son: Una constitución calcada sobre la de los Estados Unidos, un consejo de Estado que gobierne y escoja a los prefectos y a otros funcionarios y un tribunal escolar.

La tercera de las fuentes del movimiento la constituyen: La obra de Johannes Langermann, que cuando comenzó, en el año 1902, su trabajo en Zehlendorf, cerca de Berlín, no tenía conocimiento de las experiencias realizadas en América. Educaba a los niños atrasados de su escuela hacia la autonomía, fundándose únicamente en las ideas del filósofo Fichte,[15] que ya habían sido aplicadas a la educación nacional por el ministro prusiano Barón de Stein (1757-1831). Langermann empezó por encargar a sus alumnos la administración del jardín escolar, llegando, poco a poco, a confiarles la disciplina de la escuela.[16] C. Burckhardt, en Bâle, procedió con un tacto parecido en sus ensayos, puestos en marcha a partir del año 1907. Sin ninguna clase de imposiciones y estimulando a sus alumnos a gobernarse ellos mismos, supo, con un gran tacto, atribuirles diferentes funciones administrativas, parlamentarias y judiciales, las cuales convertían su clase en un verdadero Estado democrático.[17] Un tercer pionero del movimiento europeo fue Karl Prodinger en Austria. Cansado de las eternas disputas y querellas entre los alumnos eslavos, alemanes e italianos de su colega en Pola, empezó, en 1908, a trasladar sus disputas ante el forum de la escuela esperando, de este modo, que estas disensiones serían llevadas a un terreno más espiritual. Este «forum», la Schulgemein-

13. Ferrière (*op. cit.*, p. 105), que dedica algunas páginas a la George Junior Republic, da también abundantes referencias bibliográficas. Explica las experiencias paralelas de Homer Lane en Inglaterra. Chalzky en Rusia y la Sta. Franccia en Italia.

14. V. Wilson L. Gill, *The boys and girls republic*. Textbook of the art of Citizenship, Filadelfia, 1913.

15. En los *Discursos a la nación alemana*.

16. Ver *Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt*, Berlín, 1910.

17. *Klassengemeinschaftsleben*, Tagebuchblätter aus der Knabensekundarschule Basel, Berlín, 1911.

de, se convierte en una institución parlamentaria; Prodinger tuvo un éxito tan grande que el ministerio de la doble monarquía recomendó su sistema a todas las escuelas secundarias.[18] Otros ensayos menos originales tuvieron lugar en la Alemania monárquica, además de las experiencias realizadas en las **Landerziehungsheime** y en las «comunidades escolares» a las que luego me referiré. Foerster señala algunos en la edición alemana de su obra.[19] Por lo demás, la revolución de 1919 supuso un nuevo impulso en este campo.[20] Si pretendiera continuar esta encuesta histórica más allá del año 1919, año de la apertura de las comunidades escolares de Hamburgo, tendría que citar innumerables ensayos, pero sólo citaré más adelante uno de ellos debido a su interés particular.

Poniendo ahora de relieve lo que caracteriza a estas diferentes experiencias. El nuevo régimen de disciplina se distingue del antiguo por el hecho de que el maestro entrega a los alumnos algunas de las funciones que antes había ejercido él mismo. Al principio, los alumnos se cuidan del servicio de orden en la clase. Langermann y Burckhardt relatan estos principios de la manera más explícita, pero también en los otros ensayos se comprueba este primer estadio. Luego, se les otorga la administración del material de la escuela (herramientas, artículos de deporte, la biblioteca, etc.), siendo muchos de los funcionarios elegidos y declarados responsables del buen estado de los bienes que se les habían confiado. Estas funciones eran más especializadas en los internados (en la nueva escuela de Bedales, por ejemplo, se ejercían más de cincuenta oficios diferentes).[21] El sistema, en las repúblicas de niños, se desarrolló hasta llegar a ser una verdadera autonomía económica **(Self supporting-system, George Junior Republic, Homer Lane).** Sin embargo, el verdadero **self-government** sólo se realizó en aquellos casos en los que se añadió una responsabilidad moral a estas funciones administrativas.

18. Ver Karl Prodinger, *Was ich mit meiner Schulgemeinde will*, Pola, 1909.
19. *Schule und Charakter*, 14e ed., Zurich, 1914.
20. El ministerio de Prusia, cuyo ejemplo fue seguido por la mayoría de los otros Estados alemanes, prescribió, en el mes de noviembre de 1919, por un decreto (el famoso Schulgemeinde-Erlass redactado por G. Wyneken) la introducción del *self-government* en las escuelas secundarias, lo que motivó un amplio movimiento de oposición. Ver A. Messer, *Padagogik der Gegenwart*, p. 195 (Mauritius-Verlag, Berlin).
21. Ver Ferrière, *op. cit.*, p. 137.

La disciplina no tiene entonces como base la obediencia pasiva, sino un acuerdo y un compromiso mutuos entre el maestro y los escolares, acuerdo que regula y delimita los respectivos deberes y competencias. Respecto a las formas con que se reviste este acuerdo, es muy significativo que, en todos los casos que he estudiado, la conformidad entre el maestro y los alumnos ha sido fijada antes en un «sistema» o, mejor aún, en un reglamento que muy a menudo recuerda en sus líneas generales a la constitución del Estado en el que se encuentra la escuela. El régimen adquiere un cierto aspecto parlamentario y democrático, pudiéndose distinguir con facilidad, en la mayoría de los casos, los tres poderes públicos que, en las experiencias más sistemáticas, se encuentran incluso separados. El poder legislativo está representado, frecuentemente, por la totalidad de «ciudadanos» (**Town-meeting** en George, **Schulgemeinde** en Prodinger, por ejemplo) siendo excepción el régimen representativo (Gill). El primer trabajo del cuerpo legislativo consiste en la elaboración de la constitución, si ésta no es otorgada por la autoridad de la escuela en la forma de un reglamento completamente elaborado. La misma constitución prevé y define el poder ejecutivo representado por un gobernador o, al menos, por un comité de responsables (presidente en George; consejo de Estado en Gill; prefectos en Abbotsholme; y capitanes en la Ecole des Roches). El poder judicial constituye, generalmente, la parte principal del régimen. Puede existir un conjunto de sanciones previstas y reglamentadas anteriormente por la misma constitución (Burckhardt); un derecho de sanción puede asimismo ser inherente a algunos cargos administrativos (prefectos, por ejemplo) siendo, sin embargo, lo más frecuente que se establezca un poder judicial especial: el tribunal escolar compuesto por escolares, teniendo sus sesiones de un modo regular y un cierto derecho penal; su prototipo es el de la George Junior Republic.

La definición exacta y detallada de la posición del educador en esta «sociedad autónoma» de escolares podría ser tema de un estudio especial. Me limitaré a indicar algunos aspectos de esta posición: el texto de Wilker que citaré luego aportará algunas precisiones.

El rasgo más sorprendente y el más importante de esta institución, es la reducción de la autoridad del pedagogo en todos los aspectos; el maestro se desprende de funciones y de derechos considerables; la obediencia pasiva y la obligación disciplinaria han cedido el lugar a la colaboración del maestro con los niños en materia moral; esta abdicación voluntaria de la autoridad coercitiva y su reemplazamiento por un acuerdo mutuo ponen de manifiesto una nueva actitud hacia la personalidad del niño: de respeto, como insinúa C. Burckhardt:

«No conviene disimularlo: la condición primordial de la prosperidad de una clase es el respeto que el maestro tiene para cada alumno y, en consecuencia, a la misma colectividad. El respeto del profesor conlleva por otra parte, automáticamente, el respeto de los alumnos hacia él.»[22]

Además, el reconocimiento objetivo de la personalidad del niño tiene sus efectos subjetivos: el ser reconocido capaz de razonar él mismo sobre sus actos, de actuar él mismo y de imponerse las leyes a sí mismo, le lleva a considerarse más digno de relaciones personales, más digno de relaciones más cordiales con el adulto, siendo estas relaciones más íntimas y más amigables la consecuencia natural del nuevo régimen. Burckhardt alude a ello:[23]

«El maestro ya no es de una especie particular. Está impaciente por sentir ardientemente la amistad y el reconocimiento de sus alumnos.»

Se puede afirmar que el **self-government**, observados los buenos resultados obtenidos en general, suprime el antagonismo tradicional de las dos voluntades: la del maestro que manda y prohíbe, y la del niño que se da cuenta de que los derechos de su personalidad son violados, viéndose impulsado por ello a una actitud de oposición.

Referiré el testimonio de alguien que lo ha vivido personalmente, acerca de la realidad de las nuevas relaciones basadas en el respeto mutuo, la confianza y la comprensión. He pedido a un renombrado experto que evoque sus recuerdos

22. C. Burckhardt, *Klassengemeinschaftsleben*, citado en Ferrière, *op. cit.*, p. 179.
23. *Ibid.*, p. 180.

personales sobre este tema. Se trata del Dr. Karl Wilker, cuyo nombre es evocado con veneración por los pedagogos revolucionarios de Hamburgo, a pesar de que, como se verá, no ocultaban su desprecio hacia la mayoría de tentativas análogas.

Wilker, en calidad de director de un establecimiento de reforma disciplinar en Berlín, realizó un ensayo del **self-government** que hay que considerar como una de las más atrevidas tentativas anteriores al año 1918. En 1917, Wilker se encargó de la dirección del Lindenhof, entonces uno de los **Fürsorgeheime**[24] más temidos de Berlín. Desde el primer momento, combatió el régimen disciplinario que tanto recordaba al de una prisión, para sustituirlo por una pedagogía de confianza y de libertad. Los comienzos del **self-government** fueron, sin embargo, modestos. Se constituyó entre los pensionistas un comité para organizar veladas y tardes recreativas; este comité, encargado de la transmisión de las peticiones y reclamaciones de los muchachos, adquirió pronto la importancia de un «consejo de muchachos» **(Jungensrat),** delegación permanente ante el director al mismo tiempo que comisión de vigilancia. La experiencia se llevó más lejos: «Había hablado, cuenta Wilker,[25] en una de las primeras jornadas de los padres, sobre las repúblicas de niños en América y en Inglaterra y de los tribunales de escolares como los que ya teníamos. Y dije: "Es posible que un día... también lleguemos..." Y se llegó: esta casa, en la que la autoridad de los educadores y la disciplina extremada habían sido el alfa y la omega del arte pedagógico, se había convertido en un tribunal de alumnos, que pudo encargarse de mantener el orden y la disciplina. Dicho tribunal estaba constituido por tres miembros del "Consejo de muchachos" y cinco delegados de las "familias". El director y los educadores que asistían a las sesiones sólo tenían un voto consultivo; el tri-

24. Las instituciones que llevan el nombre de filantrópicas son una especie de casas de corrección, con un régimen de gran severidad, en las que se internan muchachos (particularmente proletarios) a petición de los padres (lo que sucede raramente), de la escuela, de las delegaciones de juventud o simplemente por decisión policial. Sobre el tema, véanse los siguientes libros: P. M. Lampel, *Jugen in Not y Revolte im Erziehungshaus* y los procesos de estos últimos años, entre ellos el famoso de Scheuen que tuvo gran resonancia. (Ver Curt Bondy, *Scheuen, Pädagogische Bemerkungen zum Lüneburger Fürsorgeerziehungsprozess*, Berlín, Heymann, 1931).

25. Ver el interesante *rapport* publicado por Wilker, *Der Lindenhof*, Heilbronn, 1921.

bunal imponía sanciones que iban incluso hasta la supresión de visitas y vacaciones por un período de más de tres meses.»

Este organismo funcionó durante toda la estancia de Wilker, hasta 1920, año en el que se marchó a causa de las disensiones con las autoridades. El espíritu de la escuela se había transformado completamente: gracias al nuevo régimen de Wilker pudieron quitarse las rejas de las ventanas y cambiar el gran portal de hierro por una modesta puerta de madera abierta todo el día, estando las relaciones personales entre el educador y los jóvenes impregnadas de este nuevo espíritu. He aquí, a petición mía, cómo describe Wilker estas nuevas relaciones en el régimen del **self-government:**

«Cuando yo tomé posesión de mi cargo en Lindenhof, me hallé con lo que era habitual: un sistema autoritario que exigía una ciega obediencia. No estaba permitido dar ninguna opinión personal. El reglamento indicaba el derecho de quejarse, pero quien lo usaba se exponía a inevitables molestias, ya que perjudicaba a alguien. Esto es lo que explica que los métodos de increíbles castigos hubieran podido mantenerse durante decenas de años, siendo sólo una "buena conducta" la que podía salvar de estos castigos. Pero, ¿qué se entendía por "buena conducta"? Nada menos que una obediencia absoluta, la cual conducía fatalmente a las peores formas de hipocresía y a una odiosa inclinación a la denuncia.

»Para reemplazar este espíritu por otro que permitiese una verdadera educación, me propuse dos fines. En primer lugar: reformar el ambiente, quitándole su carácter de prisión, y establecer después una participación de todos en la vida de la comunidad, confiando a cada uno una responsabilidad. Exigir sólo teóricamente una participación era demasiado pedir a la mentalidad de cada individuo, ya que éste únicamente quiere servir a la comunidad en el caso de creerse un miembro activo de ella.

»El problema de la participación en la responsabilidad será, sin duda, el que más interese. Yo intenté resolverlo mediante la introducción del **self-government** descrito ya en mi libro.

»Este **self-government** fundaba mi sistema de educación en una nueva base: otorgar una gran confianza a los adolescentes, los cuales no estaban habituados a recibirla. En el fondo, lo que obstaculizaba antes la armonía era la falta de confianza y de amor entre profesores y alumnos. Me acuerdo de un alumno de diecisiete años, muy difícil, y que actualmente se encuentra en los Estados Unidos con un cargo de confianza. Me fue enviado por su madre e inmediatamente empezó a mirarme por encima del hombro de una manera muy escéptica. Se sorprendió de que no le hiciera proguntas sobre sus fechorías anteriores y de que me portase bondadosamente, según él, ya que le daba la mano, tratándolo como a uno de mis semejantes hablándole amigablemente, etc. Más tarde me repitió muchas veces que tuvo entonces, por primera vez en su vida, la impresión de que alguien le tenía confianza, un sentimiento totalmente nuevo para él después de las experiencias que había tenido en el colegio donde ningún maestro se fiaba de sus alumnos. Fue esta confianza, otorgada desde un principio a todos los alumnos, la que se convirtió en el principio más importante de mi sistema pedagógico. Ella permitió el desarrollo de otra clase de relaciones entre adultos y jóvenes, manifestándose, entre otras formas, por el hecho de que el maestro y el alumno se tuteasen frecuentemente. Esto no significó que se crease una especie de familiaridad vulgar sino que, por el contrario, dio como resultado un sentimiento de obligación, incluso posiblemente, para muchos, algo así como un último apoyo moral, y la imposibilidad de llevarse mal con un hombre con el que se está unido por una amistad. Esto es lo que explica, por ejemplo, que muchos años más tarde un muchacho que durante mucho tiempo no deseó este tuteo, al cometer una falta sancionable la confesó, explicando que el motivo de su confesión era que ya se encontraba bajo mi influencia.

»No obstante, este tuteo no suprimía totalmente la distancia que existe entre personas de diferente edad. Aunque sentida interiormente, no estaba subrayada en las relaciones exteriores. Dicho de otro modo, la renuncia al ejercicio de una autoridad exterior no equivalía a la renuncia

de una autoridad moral. Alguien intentó persuadirme de que no existía diferencia alguna entre una y otra autoridad. Sin embargo, esta diferencia existe y se manifiesta cada día. Tanto en las pequeñas como en las grandes cosas, vemos cómo la exageración de la autoridad conduce siempre a la tiranía (tanto en el campo de la política como en este de la pedagogía), mientras que la falta de autoridad conduce al caos. Es, además, un principio fundamental de la religión que allí en donde existe una verdadera autoridad, existe ante todo la confianza y la fe. Es evidente que tales máximas pedagógicas han de conducir a resultados catastróficos cuando personas incompetentes creen poder educar imitando a otros. La educación es, en el fondo, siempre un acto creador y no una mera imitación.

»Si alguien quiere sopesar el pro y el contra de un método como éste, le conviene examinar las relaciones entre el maestro y los alumnos, que son el resultado de esta vida y de este trabajo en común. En lo que nos concierne, la fe, la confianza y el amor llegaron por sí mismos.

»El nuevo espíritu que reinaba entre los jóvenes y yo se manifestó de la manera más evidente durante las semanas en las que luchamos por la continuación de Lindenhof contra los representantes del principio de la educación autoritaria, y cuyo desenlace fue que nosotros, los "jóvenes", renunciamos a nuestra tarea, ya que no queríamos compromiso alguno que imposibilitara nuestra libertad para el futuro. En esta época, todos estos jóvenes se pusieron de nuestro lado con un entusiasmo, un calor y una voluntad a toda prueba, lo que no les impidió mantener una disciplina insólita. Temiéndose una revuelta, se llamó a la policía, que se quedó asombrada al comprobar cómo estos jóvenes consideraban sus medios de combate como indignos en una lucha de este tipo.»

Esta comunicación, cuyos detalles nos dispensan de todo comentario, demuestra de una manera vívida los cambios fundamentales en las relaciones mutuas entre el educador y el niño, que son la base del **self-government.** ¿Se me puede dar crédito, a pesar de haberlo citado una sola vez, si afirmo

que sería fácil recoger otros documentos que ilustraran con la misma vivacidad que el nuevo régimen se acerca en más de un aspecto a la pedagogía del maestro-compañero? Existen, es verdad, rasgos distintivos que referiré más tarde; por el momento proseguiré este análisis histórico, ocupándome brevemente del movimiento de las nuevas escuelas y de la influencia que hayan podido ejercer sobre la pedagogía de la camaradería.

4. Las nuevas escuelas. *Landerziehungsheime*

No es difícil descubrir que el movimiento de las escuelas nuevas es no sólo contemporáneo de los movimientos de la escuela activa y del **self-government,** sino que también convergen en espíritu, particularmente desde el punto de vista que he elegido. Las nuevas escuelas tienen un lugar muy importante en la historia de la pedagogía alemana de los últimos decenios, siendo considerable y decisiva en muchos aspectos su influencia sobre la nueva educación en este país, lo que por sí solo avalaría mi intención de estudiarlas en mi investigación sobre el origen de la pedagogía del maestro-compañero. Pero existe además un interés muy particular de esta pedagogía respecto a la que aquí se estudia, consistente en el hecho de que no se trata de escuelas en el sentido corriente de la palabra, sino de verdaderas **homes** de juventud, donde se vive en íntima comunidad y en contacto permanente con los educadores. Puede parecer banal, pero quien haya trabajado en un internado lo sabe bien; la vida en común de la mañana a la noche crea, automáticamente, por así decirlo, una relación más íntima entre maestros y niños, la cual no es posible en la escuela pública, ya que los alumnos sólo están unas horas de la jornada en ella. Las características propias de la nueva escuela, «el aislamiento en el

campo que garantiza una unidad de influencia y la libertad de experimentación»,[1] permiten relaciones de un carácter particular entre educadores y alumnos.

Me limitaré al estudio del movimiento en Alemania. Ante todo, me referiré a la obra de Hermann Lietz, considerado con justicia como el pionero del movimiento no sólo en Alemania sino en todo el continente.

Hijo de campesinos, Hermann Lietz nació el año 1868 en la isla Rügen, al norte de Alemania. Después de los años de colegio en Stralsund, descritos por él mismo como años de dolor y sufrimiento,[2] estudió teología en Halle y Jena, terminando los estudios con un doctorado en filosofía. Al final del último año, tomó la decisión de dedicarse a la educación. Siguieron unos años de aprendizaje práctico, primero en Jena (en la escuela de prácticas de la Universidad, dirigida por el célebre pedagogo herbatiano Wilhelm Rein), luego en Inglaterra (Abbotsholme); en los años 1898, 1901 y 1904, Lietz fundó sus **Landerziehungsheime** en Ilsenburg, Haubinda y Bieberstein. Poco tiempo antes de la guerra, Lietz pudo aún realizar un deseo que tenía desde hacía mucho tiempo: la creación de un «orfelinato en el campo» en Veckenstedt, el año 1913. Murió en el año 1919, a causa de una enfermedad contraída en la guerra, en la que participó como voluntario.

Se describe a Lietz como educador de un genio extraordinario, siendo su obra la prueba más elocuente de ello. Era un hombre de una dedicación y una entrega totales, poseyendo además un singular encanto personal. Por otra parte, incluso sus más fieles amigos hablan[3] de su temperamento impetuoso y, a menudo, violento y de una robusta personalidad, autocrática, rasgos que él mismo mejor que nadie conocía. Su obra lleva fuertemente impresa la señal de su individualidad, lo que contribuye a explicar las frecuentes escisiones que se producen en sus escuelas; entre éstas fue la más importante la de Gustave Wyneken y de Paul Ge-

1. Elisabeth Huguenin, *Paul Gehheb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald*, p. 101-103, Ginebra, Bureau Intern. des Ecoles Nouvelles, 1923.
2. H. Lietz, *Lebenserinnerungen*, p. 25-47, Veckenstedt.
3. Erich Meissner, *Hermann Lietz*, p. 29, Veckenstedt, 1920.

heeb, a las que me referiré más adelante. Otras fundaciones fueron llevadas a cabo por antiguos colaboradores de Lietz en buena armonía con él, particularmente en Alemania y en Suiza.

Sólo en parte es original la obra de Lietz. El conocía otras instituciones parecidas, sin contar las de algunos precursores de siglos pasados (Vittorino da Feltre, los filantropistas, etc.), como el prototipo de las nuevas escuelas modernas, la del Dr. Reddie en Abbotsholme en la que trabajó y de la que quedó entusiasmado. Su libro **Emlohstobba** (anagrama de Abbotsholme), escrito en los primeros meses de su estancia en Inglaterra, contiene un proyecto de nueva escuela pensado evidentemente según el modelo de la escuela de Abbotsholme; la organización de las **Landerziehungsheime** es la mejor prueba de que su fundador siguió, incluso en el más mínimo detalle, las sugerencias recibidas de la obra del Dr. Reddie. Pero, según declara el mismo Lietz, Abbotsholme fue para él no tanto un modelo, como una revelación de lo que él había querido profundamente desde hacía mucho tiempo. Escribe en sus memorias:[4]

«No he necesitado copiar ningún modelo ni en Inglaterra ni en ninguna parte. Lo que yo he creado más tarde, tenía su origen en la experiencia cruel que mi escuela me había proporcionado, en el placer que la patria, las vacaciones, la casa paterna y mis estudios me habían procurado y en el entusiasmo que me habían producido pero, sobre todo, en la simpatía y el amor que desde hacía muchos años sentía por la juventud y por el pueblo.»

Este texto revela las profundas razones que condujeron a Lietz a la creación de sus escuelas. Deseaba responder a una imperiosa necesidad de la época; veía, en su escuela, el tipo de escuela para el futuro. Sabía, porque lo había sufrido en su juventud, que cuando la familia no puede ser suficiente para la educación del niño, la escuela y especialmente la escuela secundaria es incapaz de llenar la laguna, ya que se limita a la instrucción del alumno como si fuera la única necesidad del niño. Lo que Lietz quería realizar en sus escuelas, era la unión armoniosa de la educación con la ense-

4. H. Lietz, *Lebenserinnerungen*, p. 110.

ñanza, consiguiendo así la educación integral del niño,[5] como ya Robin lo había propuesto unos veinte años antes en Francia. Lietz atribuía, en lo referente a las obligaciones de la escuela hacia el niño, una gran importancia a las relaciones entre educadores y alumnos. ¿De qué se lamenta con mayor amargura cuando se refiere a su juventud? De la falta de cordialidad y de afecto, de la actitud indiferente de sus maestros para los que, según cuenta él mismo, «los escolares existían al margen de la enseñanza sólo como individuos sospechosos».[6] Lo que más le había impresionado en Abbotsholme, era justamente la existencia de relaciones cordiales entre maestros y alumnos. Así afirma, más de una vez, que la reforma de la educación debía de empezar por una nueva actitud del educador hacia el niño.

Veamos ahora cómo Lietz y sus colaboradores realizaron sus proyectos y cuál era esta nueva actitud mostrada a los innumerables visitantes, los cuales, ya de Alemania ya del extranjero, no tardaron mucho en afluir desde la apertura de las escuelas.[7]

Ya he aludido a las circunstancias exteriores particularmente favorables que habían encontrado estas escuelas. La vida en común en un internado aislado en el campo, es eminentemente propicia para el nacimiento de una comunión interior entre educadores y niños, especialmente si se la cuida concienzudamente, como sucedía en las escuelas de Lietz. Se habían organizado, para tener siempre despierto este sentimiento de comunidad, reuniones con toda la escuela, y entre otras la «tarde libre» y la «capilla». La «tarde libre» consistía en una reunión semanal de todos los maestros y alumnos de la escuela; se reseñaban, en esta reunión, los hechos de la semana y cada uno hablaba de lo que le preocu-

5. Ver el libro de G. Giroud, *Cempuis*, que describe la vida en el orfelinato Prévost, anticipándose en muchos aspectos a la pedagogía de las nuevas escuelas.

6. H. Lietz, *Das sechzehnte Jahr in Deutschen Landerziehungsheimen*, p. 20, Veckenstedt.

7. Respecto a las *Landerziehungsheime* me limito sólo a aquellos aspectos que interesan directamente a este estudio. Para más información sobre el conjunto del trabajo de estas escuelas, además de las obras ya citadas a este respecto, el lector puede consultar, entre otras: H. Lietz, *Les Principes fondamentaux des L. E. H., L'Education*, París, I, 1, p. 101-112, 1909. A. Ferrière, *Les Ecoles Lietz, Lausana*, Bibliothèque universelle, febrero y marzo de 1909. A. Ferrière, *Les Ecoles nouvelles à la campagne, L'Education*, París, I, 4, p. 462-496, 1910. E. Couton, *Ecoles nouvelles et Landerziehungsheime*, París, 1901.

paba o presentaba sus quejas, se distribuían los pequeños cargos y funciones de la escuela y se discutían los proyectos de fiestas y de excursiones. El director y los maestros aprovechaban las asambleas para comunicar alguna innovación en la enseñanza o en la vida de la **Heime**, para expresar su opinión o su crítica sobre algún suceso extraordinario de la vida escolar; era incluso posible, por otra parte, que ellos mismos fuesen interpelados por cualquier motivo. Se trataba de un «forum» de discusión y de diálogo establecido para facilitar la cooperación de maestros y alumnos en todos los aspectos de la vida escolar. Otra institución, la «capilla», apuntaba también a que los maestros y los niños sintiesen que una relación común les unía. Consistía en una hora, al final del día, de recogimiento en común. Tras una alocución del director o de una lectura, se escuchaba un poco de música ejecutada por un profesor; a menudo, en Bilberstein, se sustituía la «capilla» por una discusión política cuando se trataba con los mayores. Cuenta Lietz que la idea de la «capilla» le había sido inspirada por recuerdos de juventud.[8] Antaño se había reunido de este modo su familia en torno del hogar, el padre dando lectura de un libro, los otros escuchándole mientras se ocupaban en algún quehacer, cantando o discutiendo a menudo. Igualmente se hubiera comprendido si él mismo no lo hubiera dicho tantas veces: la **Heime** debía reemplazar a la familia para los niños y, en consecuencia, tenía que intentar aproximarse a ello lo más posible, tanto en el orden del espíritu como en sus instituciones, debiendo sentirse los maestros y los niños miembros de una gran familia. Lietz ha subrayado esta analogía aún de una manera más explícita. Partiendo de la reflexión de que el sentimiento de comunidad nace más fácilmente en un pequeño círculo en el que el niño se encuentra más seguro y, sólo después, este sentimiento se difunde a toda la comunidad, introdujo Lietz, desde un principio, el régimen familiar. Agrupaba diez niños en torno a un educador, el cual tenía como responsabilidad más inmediata el bien físico y moral de los niños que le habían sido confiados. Las familias habitaban en común, se reunían en

8. H. Lietz, *Die drei ersten Landerziehungsheime*, p. 59. Veckenstedt.

las comidas, iban de excursión y, a menudo, pasaban juntos el domingo. La educación moral que preconizaba Lietz y realizó en sus nuevas escuelas, demuestra que es correcta la relación que he establecido entre su educación, el movimiento de la «escuela activa» y el **self-government.** Reconoció que una de las primeras finalidades de la educación moral era la creación de la autonomía de la personalidad y el derecho que tiene el niño, fuere cual fuere su edad, a que sus educadores respeten su autonomía.

«Éste que llaman alumno, no es, de ninguna manera, una especie de subordinado del maestro; al contrario, tiene a su lado un lugar de igualdad en el grado moral en que se encuentre en un momento dado. Si, a su nivel, es el que puede ser, han de otorgársele los mismos derechos que aquéllos que de una manera equitativa reclamamos a favor nuestro y en relación con el nivel que ocupamos.

Y Lietz no duda en exigir, ya que el adulto tampoco es impecable ni perfecto, que se conceda al niño el derecho de protestar contra los actos del maestro. Se trata, pues, de una idea muy evolucionada de la autonomía del niño y que ha estado muy presente en las escuelas de Lietz. Al principio, se probó el sistema de prefectos, cuya aplicación Litz había podido ver en Abbotsholme, pero los resultados no fueron satisfactorios. Las **Heime** guardaron algunas instituciones de esta experiencia pasajera: un comité de alumnos compuesto por delegados de cada clase y de cada familia y un determinado número de funciones administrativas: bibliotecarios, «encargados del correo», capitanes de juego, administradores de herramientas, etc. Lietz, en su escrito teórico más importante, ha recomendado el **self-government,** encontrando en este régimen, prudentemente utilizado, el mejor medio para desarrollar la responsabilidad y la preparación más útil para la vida cívica.

Es fácil comprender que el espíritu nuevo que se manifestó en las instituciones que he descrito puso fundamentos nuevos para las relaciones entre los maestros y los alumnos de las es-

9. Hermann Lietz, *Fresent*, p. 21, Veckenstedt.
10. *Die deutsche Nationalschule*, *Leipzig*, Volgtländer, 1911.

cuelas Lietz. Si a esto se añade que los maestros participaban, en una gran medida, en los esparcimientos de los niños, tomando parte en las competiciones y en los juegos y acompañándoles en los viajes y excursiones (Lietz viajó muchas veces con grupos de alumnos hasta América y Egipto), se comprobará que es imposible negar lo que dice Lietz cuando habla con satisfacción de la relación de cordialidad y de amistad existente entre educadores y alumnos de sus institutos.[11] Reinaba con naturalidad la mayor intimidad y cordialidad entre los miembros de una misma familia, siendo normal el tuteo entre educadores y niños. El pequeño libro, ya citado, **Freseni,** da prueba de la amplitud con que Lietz supo realizar el ideal que él defendía y cómo podía ser el amigo completamente entregado y desinteresado del niño, sabiendo renunciar a la autoridad exterior. En él narra Lietz con palabras conmovedoras la amistad que le unió con un alumno muerto muy joven.

Las innovaciones de las **Landerziehungsheime** pueden parecer modestas a más de un lector, después de lo que ya conoce sobre el movimiento moderno y, en particular, después del estudio de una actitud más liberal y de una intimidad más profunda. Pero el sistema de educación practicado en las escuelas de Lietz, con una libertad reglamentada y otorgada en todos los campos, las consideraciones que tenía respecto a la autonomía de la personalidad, la actitud de confianza, de comprensión y de amistad que propugnaba, resultaba una gran innovación si se tiene en cuenta la época en que estas escuelas fueron fundadas, época de la escuela autoritaria sin limitaciones, época en que, en Alemania, los internados militares eran considerados como modelos de educación viril, época en fin en que la superioridad absoluta del maestro y la distancia que existía entre él y sus alumnos eran la **conditio sine qua non** de la educación oficial, en la que el **Divide et impera** de la disciplina coercitiva reinaba siempre sobre la vida de la juventud. El interés y la consideración cada vez mayores respecto a las **Heime** son un claro testimo-

11. Ver, por ejemplo, H. Lietz, *Die deutsche Nationalschule*, Voigtländer, Leipzig, p. 12.

nio de ello, ya que no es posible desconocer las repercusiones que este sistema tuvo sobre la pedagogía de la época. La ha influido directamente en tanto que la empresa de Lietz ha sido el punto de partida de un gran número de fundaciones análogas. A. Ferrière, uno de los primeros, valoró el alcance de este movimiento europeo, convirtiéndose en su protector meritorio cuando, en el año 1902, fundó su «Bureau international des écoles nouvelles» en Ginebra.

Me parece que en las páginas precedentes ha quedado evidente, de una manera general, el interés y la importancia que, para mí, ofrece este movimeinto pedagógico. Añadiré algunas precisiones en las consideraciones finales sobre estos tres capítulos en los que he analizado la nueva educación.

Otra experiencia, la «libre comunidad de Wickersdorf», cuya pedagogía muy relacionada con la del maestro-compañero aún dará pie a algunas consideraciones no puede ser entendida sin el ejemplo dado por las escuelas Lietz. Y esto, a pesar de las profundas diferencias que las separan, por más que Wineken, el fundador de las Wickersdorf, afirme otra cosa.

5. Evolución y revolución

A propósito de la búsqueda de diferentes influencias que hubieran contribuido a la formación de la actitud del maestro-compañero, he reseñado los tres movimientos de la pedagogía moderna que me parecían a primera vista susceptibles de haber aportado cambios profundos en las relaciones entre el maestro y el alumno. Los puntos de contacto con el movimiento de Hamburgo, relaciones de dependencia histórica incluso en algunos casos, me han llevado a suponer la existencia de influencias intelectuales. Esta suposición estaba fundada en el examen de dichas reformas, ya que he encontrado diferentes puntos de contacto con la pedagogía del maestro-compañero:

Se fundamentan las tres ampliamente en la espontaneidad y en las tendencias del niño, confiriéndole además el derecho de obrar conforme a su naturaleza, permitiendo, en consecuencia, la liberación del niño en todos los aspectos de la educación. La relación de dependencia unilateral del alumno con el maestro se ha convertido en una relación de respeto mutuo y de cooperación.

El acercamiento personal entre el educador y el niño, que igualmente caracteriza a estas reformas, es una consecuencia directa de ese respeto mutuo y de esa cooperación; la nueva organización del trabajo, de la disciplina y de la vida en co-

mún tuvo como resultado la comprensión y los compromisos mutuos en lugar de la separación y el antagonismo de otro tiempo.

Si juzgara de un modo superficial, encontraría en estos factores, ahora reseñados, las causas de la apertura de la nueva actitud, cuya realización más extrema sería la realizada por el maestro-compañero; pero con un examen más profundo, intentaré ahora ver si se trata de simples analogías o de una identidad más o menos completa entre ellos.

En el caso que hubiera tal identidad, tendría que preguntar si no me he equivocado en la investigación de la actitud del maestro-compañero, tomando ejemplos tan extremos como éstos de las comunidades escolares. ¿No me hubiera sido suficiente, por ejemplo, el estudio de cualquier escuela en la que se aplicasen los principios de la escuela activa, se realizase el régimen de la autonomía de los escolares o simplemente se inspirase en los principios de Lietz? Tales investigaciones dirigidas por esta hipótesis inicial han terminado con resultados negativos, ya que no he encontrado la camaradería típica entre maestros y alumnos en estas escuelas e instituciones. ¿Existe acaso una diferencia accidental, de grado, debida a la individualidad de los maestros? No lo creo.

Las diferencias aquí debatidas no son superficiales sino radicales; residen en los mismos principios de estas reformas ya descritas. Estos principios, en su conjunto y en particular en lo concerniente a las relaciones entre maestros y alumnos, han propiciado una prodigiosa **evolución** en este aspecto; sin embargo, el maestro-compañero no es sólo el producto de una simple evolución, sino de una verdadera **revolución.**

Para demostrar esta tesis, voy a recurrir, de nuevo, a estas reformas y comprobar cuáles de sus rasgos más importantes difieren de la pedagogía libertaria, creadora del maestro-compañero. He dado una gran importancia al hecho de que la escuela activa cuide de la espontaneidad del niño, pero no se trata en ninguno de los otros métodos de dejar a los niños la iniciativa completa en el trabajo, la elección del método y la manera de tratar un tema. Cada uno de estos sistemas proporciona al niño un marco (equivale al «método») en el

que él ha de actuar y realizar sus iniciativas, por lo que su espontaneidad se encuentra influida y dirigida.

Asimismo, como ya se ha visto, no se deja a los niños sin freno alguno a pesar de la libertad de que disfrutan. El educador, en la medida de lo posible, da libertad, pero sin olvidar que es él quien ha de asumir toda la responsabilidad, por lo que no duda de los derechos que le han sido conferidos por esta misma responsabilidad: da órdenes e impone prohibiciones, sabe que no ha de renunciar a toda presión para conseguir la prosecución del trabajo, que una vez comenzado debe llegar a buen término, exigiendo incluso, si ello es preciso, que el niño se esfuerce en el trabajo a pesar de que, en aquel momento, resulte en contra del deseo del mismo. Además, sería excesivo afirmar que la escuela activa haya establecido a maestro y alumnos en un mismo plano de igualdad, ya que el elemento que decide, el elemento de superioridad e incluso de autoridad (autoridad de otro género, naturalmente; más adelante me referiré de nuevo a ella) queda salvaguardado; se puede comparar al maestro de una escuela activa a un jefe de laboratorio que, aun siendo un científico, continúa siendo jefe; a un contramaestre que, aun siendo un trabajador, continúa siendo un contramaestre. Por otra parte, los educadores intransigentes de Hamburgo han comprendido bien estas diferencias, cuidando incluso de mantener la línea de separación entre su tentativa y el movimiento de la escuela activa. Por ejemplo, F. Schlünz ha puesto en duda la afirmación de que la escuela activa haya realizado «la actitud esencial»[1] y W. Paulsen afirma:[2]

«El **Arbeitsschule** significó un cambio de método saludable, pero no introdujo cambio alguno en lo referente al principio mismo.»

No sin escrúpulos, he utilizado a lo largo del presente estudio la frase «autonomía de los escolares» para designar la reforma del régimen disciplinario de la nueva educación. Ya que esta «autonomía», en los principales ensayos del **self-government**, se halla restringida en más de un sentido, por

1. F. Schlünz, *Von der wesentlichen Haltung*. Wider die Schulreform, Hamburgo, Saal, 1919.
2. Wilhelm Paulsen, *Die Ueberwindung der Schule*, p. 18.

ejemplo, desde un punto de vista cuantitativo. Con frecuencia, están limitadas las atribuciones de la comunidad de los alumnos a algunos aspectos de la vida escolar (particularmente al servicio de orden) y en otros tienen una importancia reducida: el derecho de sanción del «gobierno» y del «tribunal» se ejerce, por regla general, sólo en delitos de mínima importancia, siendo los casos graves de la exclusiva incumbencia de los maestros. Desde un punto de vista cualitativo, existen algunas restricciones, posiblemente menos evidentes, pero no menos importantes: los votos y las decisiones de los escolares se ejecutan dentro de un marco y según reglas preparadas con una gran participación del maestro, de modo que se puede afirmar que, en una cierta medida, las decisiones han estado previstas y dirigidas con anterioridad. A esta influencia directa **ante rem** se añade otra indirecta **in rem** que el educador se reserva y que es importante. Una vez puesto el régimen en marcha queda el contacto íntimo con los «hombres de confianza» y los delegados y, en última instancia, el aviso. Finalmente, el derecho de veto que se reserva el educador, al menos en todos los ensayos que conozco, constituye una última influencia **post rem**, la cual puede en más de una ocasión ser decisiva y convierte el nuevo régimen más bien en una monarquía absoluta que en una república. El bueno de Trotzendorf que se había nombrado él mismo **dictator perpetuus** de su **res publica scholastica**, no se aleja mucho en este punto de sus continuadores modernos. Wilker, que llegó hasta el tuteo en algunos casos individuales, y que cuenta hoy en día con más de un amigo entre alumnos de antaño, ha confesado que la intimidad de las relaciones personales no llegaba nunca hasta el extremo de eliminar toda diferencia entre él y sus alumnos, ya que existía siempre una distancia entre ambos lados. ¿Cómo sería en las otras experiencias que no llevaron a la igualdad y a la intimidad tan lejos como lo hizo Wilker? Las mismas opiniones dadas por los pedagogos de las comunidades escolares apoyan la objeción que sostengo sobre una asimilación extrema del maestro del **self-government** con el maestro-compañero. Ya he dicho que en las escuelas de las comunidades escolares

hamburguesas no se practicaba el régimen clásico del **self-government**; los mismos pedagogos hamburgueses se cuidaron de testificar un cierto menosprecio hacia esta institución, siendo un ejemplo lo que a continuación dice Roehl, maestro de la Wendeschule:[3]

«¡Es absurdo considerar a una escuela como un pequeño Estado, organizado según los principios democráticos! ¿Para qué sirven esos tribunales de niños? Ellos levantan muros en lugar de derribarlos. Cuando hay que tomar una decisión con un voto según la mayoría entre mis chicos y chicas, es señal, para mí, de que algo va mal.»

Estas mismas restricciones tienen su razón de ser para las escuelas Lietz, lo que será fácil de demostrar. En primer lugar, hay que notar que la vida en común, a la que se otorgaba justamente una gran importancia en las **Heime**, requería sin embargo muy poco la espontaneidad infantil. Como prueba de ello, he aquí el siguiente ejemplo: existía la separación de los chicos por edades; los más pequeños estaban en Ilsenburg, los de mediana edad en Haubinda, los mayores en Bilberstein. No voy a referirme al valor pedagógico de este principio de organización,[4] ya que lo que ahora interesa es saber ¿por qué se hacía esta separación?, ¿cuál era su finalidad? Si se tiene presente lo que el mismo Lietz dice a propósito de dicha separación, no se hacía con la finalidad de satisfacer las necesidades de la espontaneidad del niño. Como se sabe, los niños no encuentran satisfacción exclusivamente en las relaciones entre compañeros de la misma edad. Lietz quiso reaccionar contra estas necesidades de espontaneidad, ya que las consideraba, valoradas sólo desde el punto de vista adulto, ni justificadas ni ventajosas. A este propósito afirma:[5]

«Cuando todos los alumnos viven juntos en un mismo lugar, existen desventajas, como por otra parte sucede en las familias que tienen niños de diferentes edades. Los más pe-

3. *Hamburger Lehrerzeitung*, I, 8, p. 116.
4. Cf. Los juicios opuestos de dos especialistas: F. Grunder, *Landerziehungsheime und freie Schulgemeinden*, Leipzig, p. 64 y F. Karsen, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Leipzig, p. 66.
5. H. Lietz, *Die ersten drei Deutschen Landerziehungsheime*, p. 50, Veckenstedt, 1918.

queños desean seguir el ejemplo de los mayores, lo que no les resulta siempre beneficioso... Y los de más edad creen que han de contribuir a la educación de los más pequeños. La intención puede parecer buena, pero indefectiblemente, cometen faltas debidas a su inexperiencia y a su poca sagacidad.»

Asimismo, y en este mismo orden de consideraciones, conviene recordar que el recién llegado, cuando se incorporaba a una de estas «familiaas» no la podía escoger espontaneamente, no era él quien decidía con qué compañeros y con qué maestro viviría en adelante en la mayor intimidad. O, incluso, era obligatorio para todo el mundo la reunión, «la capilla», de recogimiento cotidiano cuya finalidad era que los pensionados del **Heime** sintiesen que entre ellos existía una relación espiritual y también que formaban una comunidad en lo espiritual. Sin embargo, parece dudoso que una institución de estas características pueda lograr un fin tan elevado, si no está fundada absolutamente en la espontaneidad de todos los participantes. Ya he dicho que las escuelas Lietz tenían sólo en un grado mínimo el **self-government**; las salvedades que antes he formulado referentes a esta institución, se pueden referir con mucha más razón **a fortiori** a las **Landerziehungsheime.**

A propósito de la educación en sus escuelas, dice Lietz que, a pesar de la libertad que ella comporta, de la cordialidad y la intimidad de la actitud educativa, no quiere ser una educación democrática sino orientada hacia un ideal aristocrático. En una educación concebida de este modo, como ya he indicado, el maestro no gobierna con una autoridad absoluta. El maestro aporta la comprensión, la confianza, la cordialidad, la intimidad del amigo, pero no desea ponerse completamente al mismo nivel del niño, y no podrá jamás ser su compañero. Se podía comparar, como por otra parte ya se ha hecho, la relación entre maestro y niño en esta pedagogía aristocrática a una relación patriarcal. También los pedagogos de Hamburgo, muy interesados por el movimiento de las nuevas escuelas de las que recibieron una gran influencia, consideraron que lo esencial en este campo lo había realizado otro innovador, Gustave Wyneken, antiguo colaborador de

Lietz y fundador de la libre comunidad escolar de Wickersdorf, quien, a menudo, acusó a Lietz de «viejo estilo».[6]

Queda, pues, establecido que el movimiento de la nueva educación, del que se han estudiado tres formas particularmente típicas, no ha desembocado en una completa camaradería en la educación, a pesar de tener ambos movimientos frecuentes puntos de contacto. Las tres reformas analizadas han mantenido, a pesar de algunas modificaciones profundas, la relación natural entre el educador y la función directiva del maestro y una distancia entre él y su alumno; y a modo de valoración de estos datos, esta distancia no me parece haber sido suprimida en las reformas modernas, sino disminuida o, mejor aún, modificada en un sentido de espiritualización: ya no es la autoridad coercitiva la que se impone, sino la autoridad moral, reinando gracias a un medio aparentemente contrario a ella, la libertad.

¿Cuál es la razón profunda de «conservadurismo» —perdón por la paradoja— de las nuevas reformas en este aspecto? Se trata simplemente de **métodos** de educación. Cuando Kerschensteiner, el autor del **Arbeitsschule**, dice:[7] «La finalidad del **Arbeitsschule** es crear con un mínimo de conocimiento, un máximo de habilidad, de capacidad y de placer en el trabajo regido por un sentimiento de deber cívico». O cuando Ferrière da a su obra sobre la **Autonomie des écoliers** el subtítulo «El arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad», definen ambos la finalidad de tales reformas y el espíritu con el que han sido pensadas; estos métodos de educación no tienen en tanto que métodos su finalidad en ellos mismos, sino que son **medios** para dirigir al niño en un sentido y hacia un fin extrínseco, que prescribe el camino a seguir a la educación. Dicho esto, y he aquí la profunda diferencia que distingue esta pedagogía de la educación libertaria (la del maestro-compañero), estas reformas han mantenido el concepto de «educación» en la acepción de este término con la que se designa un procedimiento activo que ejerce una influencia sobre el niño.

6. Ver Gustave Wyneken, *Die deutschen Landerziehungsheime*, en *Die freie Schulgemeinde*, I, 4, julio 1911, p. 97.
7. *Begriff der Arbeitsschule*, p. 65.

Como ya se sabe, los pedagogos de Hamburgo negaron al término «educación» la legitimidad de interpretación en este sentido. Para ellos, la educación no era un **método** sino la **vida** misma. **Vom Kinde aus,** divisa practicada no como un artificio metódico sino como una orientación que apunta a los mismos fundamentos de la actitud educativa y que es lo que le da el carácter revolucionario y radicalmente nuevo a la pedagogía libertaria en relación a otras tentativas de nueva educación. Me parece suficientemente explicado que la camaradería, tal como la he explicado en el primer capítulo, sólo es posible sobre la base de esta revolución copernicana realizada en la pedagogía.

La escuela activa, el **self-government** y la educación en las **Landerziehungsheime** son métodos y no han participado en esta revolución. Y es por este motivo que la innegable influencia que han tenido en la evolución de las relaciones entre educadores y niños no es suficiente para explicar la camaradería, tal como se ha practicado en las comunidades escolares. Antes de que me pronuncie sobre el valor y los resultados de esta revolución, intentaré fijar sus orígenes y esclarecer la historia de sus vicisitudes.

II. La revolución

6. Los postulados fundamentales de la pedagogía libertaria en la obra de J.-J. Rousseau

La revolución a la que acabo de referirme, tiene evidentemente su punto de partida en la doctrina pedagógica con la que J.-J. Rousseau transtornó las opiniones recibidas de su época; es lo que dice E. Claparède, cuando caracteriza así la obra de Rousseau:

«El sistema educativo gravitando en torno del niño, no ya el niño acostado quiera o no en el lecho de Procusto del sistema, he aquí el gran principio que convierte a Rousseau en el Copérnico de la pedagogía.»

Se ha calificado a la pedagogía libertaria moderna de neorousseaunismo y no sin fundamento. En efecto, esta doctrina y especialmente la obra de los pedagogos de Hamburgo están impregnadas de las afirmaciones que el ciudadano de Ginebra había formulado hace más de ciento cincuenta años. Como se podrá comprobar, es a través de tres grupos de ideas que Rousseau ha dado un desarrollo a esta revolución, siendo de este modo el inspirador directo de estos pedagogos extremistas modernos.

En primer lugar, la noción de la bondad original de la naturaleza humana, fundamento de toda la pedagogía libertaria. Esta idea, aspecto particular de la fe de Rousseau en la bondad de la naturaleza en general, ha sido desarrollada en su obra filosófica y especialmente en el **Discours** de 1754,

1. E. Claparède, *J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance*. Artículo de la *Revue de métaphysique et de morale* (mayo, 1912) reproducido en *L'éducation fonctionnelle*, Collection d'Actualités Pédagogiques, Delachaux y Niestlé S. A. Neuchâtel y París, 1930, p. 130.

pero constituye también la base de su obra pedagógica. Así la frase con que empieza el **Emile**, ¿no se yergue ya como divisa de toda la obra?[2]

«Todo es bueno cuando sale de las manos del Autor de todo, todo degenera en las manos del hombre.»

Y después añade:[3]

«Establezcamos como máxima incontestable que los primeros movimientos de la naturaleza son siempre perfectos, no hay ninguna perversidad original en el corazón humano, ni se encuentra un solo vicio del cual no pueda decirse cómo y por dónde ha entrado en él.»

¿Acaso no se trata ya de una primera certeza, comparable a la «primera verdad clara y distinta» de Descartes, que se encuentra sin contradicción alguna a lo largo del **Emile**?

En segundo lugar, hallamos una concepción nueva de la infancia, uno de los descubrimientos más meritorios de Rousseau y que, como ya he mostrado, forma parte de los mismos fundamentos de la pedagogía libertaria moderna. «La infancia ha sido considerada hasta el **Emile** como un estadio pasajero e insignificante en sí mismo, comparable al trayecto que corre una flecha para llegar desde el arco al blanco.»[4]

Rousseau la ha elevado a la dignidad de una edad autónoma que tiene su derecho, su valor y significado propios.

«La humanidad, dice él,[5] tiene su lugar en el orden de las cosas, la infancia tiene también su lugar en el origen de la vida humana, siendo conveniente considerar el hombre en el hombre y el niño en el niño. Asignar a cada uno su lugar y fijarle en él... esto es todo lo que podemos hacer para su bienestar.»

Jean-Jacques ha hecho de este axioma el fundamento de su pedagogía práctica, el principio metodológico por excelencia:

«Tratad a vuestro alumno según su edad... La infancia tiene sus propias maneras de ver, de pensar, de sentir, nada hay menos sensato que querer sustituirlas por las nuestras,

2. Citado según la edición Lutetia Nelson: L. I, p. 5.
3. L. II, p. 127.
4. Claparède, *op. cit.*, p. 97.
5. L. II, p. 102.

y yo consideraría lo mismo exigir que un niño mida cinco pies de alto que suponer su madurez de juicio a los diez años.»[6]

Finalmente y en tercer lugar, la noción que ha convertido a Rousseau en el gran revolucionario en la historia de la pedagogía: la noción de la «educación negativa», consecuencia natural de los otros dos postulados. He aquí el principio tal como él lo establece pidiendo a los «lectores vulgares» que le perdonen las paradojas:[7]

«¿Acaso osaré exponer aquí la más grande, la más importante, la más útil regla de toda la educación? No se trata de ganar tiempo, sino de perderlo.

»La primera educación debe, pues, ser puramente negativa. No consiste en enseñar la virtud ni la verdad, sino en resguardar al corazón del vicio y del espíritu del error.»

E. Claparède ha defendido con precisión, aunque en contra de la opinión común, que el principio de la educación negativa constituye tan sólo un pequeño detalle de la obra de Jean-Jacques, constantemente contestado por la idea central del libro, es decir, por el hecho que **Emile** se encuentra siempre y en todo lugar acompañado por su preceptor.[8] Pero debe comprenderse bien que si este principio no fue el principio fundamental para el mismo Rousseau, sí lo fue para sus admiradores y émulos, de manera que cuando se habla de la influencia de Rousseau sobre las ideas libertarias modernas, conviene tener presente, ante todo, esta «educación negativa». Voy a mostrar con algunas indicaciones que naturalmente no aspiran a agotar el tema, que la «educación negativa» de Rousseau conlleva en sus consecuencias prácticas más de un postulado que la pedagogía del maestro-compañero ha hecho suyos. No creo que, con ello, exista el peligro de deformar el pensamiento de Jean-Jacques. Es con precisión que éste formula el principio **Vom Kinde aus**, es decir, la pedagogía que considera un mérito no poner obstáculos a la evolución natural y al crecimiento armonioso de las facultades del niño, esforzándose en preservar la natu-

6. L. II, p. 125, 123.
7. L. II, p. 128-129.
8. *Op. cit.*, p. 135.

raleza humana y en dejar que sea el mismo joven quien encuentre su propio camino:[9]

«Pensad que raramente os toca a vosotros proponer lo que él debe aprender, sino a él desearlo, buscarlo, encontrarlo; vuestra tarea es ayudar a nacer espontáneamente este deseo y proporcionarle los medios para satisfacerlo.»

Ya he mostrado en la primera parte cómo el rasgo que caracteriza mejor el principio **Vom Kinde aus** es su hostilidad hacia todo fin aportado desde el exterior: no se admite otro programa u otro fin que no sea el niño mismo, el niño viviente y presente. Ahora bien, todo el mundo sabe con qué pasión se opuso Rousseau a las concepciones finalistas de su época, y cuánto le repugnó ver en la infancia un período de preparación para la vida adulta:

«La previsión, dice él,[10] la previsión que nos lleva sin cesar más allá de nosotros, colocándonos a menudo en donde no llegamos nunca, he aquí la verdadera fuente de todas nuestras miserias.»

También quiere que su Emilio pueda evitar estas miserias, cuando afirma:[11]

«Vivir es el oficio que yo quiero que aprenda. Cuando salga de mis manos, no será él, según creo, ni magistrado, ni soldado, ni cura; él será, en primer lugar, hombre.»

Para acabar, haré notar sin muchas comparaciones ni demasiadas citas que la «educación negativa» comporta también los dos principios prácticos más importantes de la pedagogía **Vom Kinde aus**, a saber: la libertad del niño y la desaparición del educador. La libertad, «el único instrumento que aún no se ha utilizado desde que alguien comenzó a educar a los niños, el único que precisamente puede triunfar»,[12] he aquí, en efecto, uno de los grandes principios de la educación negativa. Esta libertad, estoy de acuerdo, Jean-Jacques la ha concebido «regulada» y limitada por la necesidad. Sin embargo, he aquí cómo define él tal necesidad:[13]

«...que él vea esta necesidad en las cosas, jamás en el

9. L. III, p. 293.
10. L. II, p. 108.
11. L. I, p. 34.
12. L. II, p. 126.
13. L. II, p. 124.

capricho de los hombres, que el freno que le retiene sea la fuerza y no la autoridad.»

¿Cuál es, pues, la actitud del preceptor cuidadoso de «mantener el niño en la única dependencia de las cosas»[14] y de no entorpecer su desarrollo natural? Es fácil responder a esta pregunta cuando se recuerda la discreción, la ingeniosidad, a veces extrema, que testimonia el preceptor de Emilio en su obra educativa. Es justamente la actitud de anulación del maestro-compañero, actitud que en los pedagogos de Hamburgo va, es verdad, más allá del fin que se había propuesto Jean-Jacques cuando, consciente de lo que hay de delicado en esta postura, dice:[15]

«Joven educador, te hablo de un arte difícil, el de gobernar sin preceptos y de hacerlo todo sin hacer nada.»

Pero, a pesar de estas analogías sorprendentes, y me gustaría citar muchas más, se ha de conceder a Rousseau que, en su imaginada experiencia, no ha deducido las últimas consecuencias de sus máximas: el educador de Emilio se mantiene como «preceptor» por más que, en pasajes como el siguiente, Jean-Jacques exija cualidades y preconice una actitud que no parece diferir en mucho de la del maestro-compañero:[16]

«Únicamente haré notar contra la opinión común que el preceptor de un niño debe ser joven, incluso tan joven como lo pueda ser un hombre juicioso. Desearía que fuese él mismo niño si fuera posible, que pudiera ser el compañero de su alumno y ganarse su confianza participando en sus diversiones.»

No quiero, sin embargo, multiplicar las analogías más o menos forzadas con la ayuda de otros pasajes fragmentarios. Me parece suficiente el haber evidenciado los tres principios fundamentales, mediante los cuales Jean-Jacques Rousseau ha establecido la base de la pedagogía libertaria y de la camaradería en la educación.

14. L. II, p. 114.
15. L. II, p. 179.
16. L. I, p. 52.

7. Los heraldos del neorousseaunismo

Las ideas de Rousseau, más de cien años después del **Emile,** han sido revisadas, formuladas de nuevo y realzadas por una pedagogo sueca dotada de una intuición e inteligencia extraordinarias y polemista impetuosa, Ellen Key (1849-1926); ella deseaba que el nuevo siglo fuera, después de tanto cúmulo de errores, finalmente el siglo del niño.[1] Su libro, cuyo título se convirtió en la más conocida divisa, ha sido traducido a las principales lenguas europeas, teniendo un gran eco en el mundo pedagógico, especialmente en Alemania, donde ha encontrado su portavoz apasionado en la persona de Ludwig Gurlitt.

La finalidad de la educación, según Ellen, es formar o, mejor aún, permitir el desarrollo de individualidades fuertes y conscientes de su originalidad y de su autonomía de individualidades no sometidas a las opiniones y tradiciones recibidas y rebeldes a los instintos de rebaño, que disminuyen y contrapesan el sentimiento y el juicio personales:

«Nuestra época, afirma ella,[2] reclama "personalidades", pero las pedirá en vano hasta que no ayudemos a vivir y a trabajar a los niños como "personalidades", hasta que no les permitados usar su voluntad, pensar con sus propios pensamientos, adquirir ellos mismos sus propios conocimientos en el trabajo, formar sus propios juicios, hasta que, en una palabra, dejemos de destruir, en las escuelas, la materia pri-

1. *Le Siècle de l'enfant*, 1900, Trad. alemana, 1905. Trad. francesa, Flammarion, París. (Cito según la traducción francesa.)
2. *Op. cit.*, p. 221.

ma de las personalidades que en vano esperamos encontrar en la vida.»

Permitir que esta personalidad se desarrolle en su más alto grado, he aquí, según Ellen Key, el servicio principal, único, que la educación debe proporcionar a la humanidad. Es fácil reconocer en la base de este postulado, cuyo individualismo trataré luego, la fe en la fuerza creadora de la personalidad; y esta fe en una individualidad que puede alcanzar, en la medida de su desarrollo espontáneo, todo aquello que la educación tradicional desea hacerle adquirir mediante los antiguos métodos, esta fe tiene su misma base en la creencia de la bondad original de la naturaleza humana. En efecto, Ellen Key, partidaria de Jean-Jacques, tiene una confianza ilimitada en los buenos instintos del hombre; sólo ve en el mal un dato natural e inevitable, el cual resulta verdaderamente el mal sólo cuando adquiere un papel preponderantemente excesivo que (según Ellen Key) sería debido, la mayoría de las veces, a los errores cometidos por la educación.

De este modo, el camino que ha de seguir la nueva educación se encuentra totalmente trazado; le ha sido fijado por la **naturaleza**, a la que el pedagogo sólo debe escuchar y seguir. Así, pues, se trata del crecimiento libre proclamado como ley única de la educación. A este respecto, Ellen Key afirma:[3]

«Dejad actuar a la naturaleza misma, tranquila y lentamente, y vigilad sólo que las condiciones ambientales sostengan el trabajo de la naturaleza, he aquí lo que es la educación.»

Así está definida la actitud que ha de tomar el educador: ante todo, se trata de una actitud de aprecio y respeto hacia la personalidad del niño y en favor de la misma infancia, la cual contiene el germen de todo aquello que, más tarde, se llamará bueno y hermoso. ¡Con qué ardor exige Ellen Key este respeto cuando habla de la actitud de los padres, pero que también alcanza a la actitud de los maestros![4]

«Mientras el padre y la madre no curven su frente en el

3. *Op. cit.*, p. 84.
4. *Op. cit.*, p. 169.

polvo ante la grandeza del niño, mientras no vean que la palabra "niño" es otra expresión de la idea de "Majestad", mientras no sientan que es el futuro, en la forma del niño, lo que dormita en sus brazos, y que es la historia la que juega a sus pies, tampoco ellos comprenderán que no tienen el derecho o el poder de dictar leyes a este nuevo ser, como tampoco tienen el derecho ni el poder de imponerlas al curso de los astros.»

¿Qué ha de hacer, en primer lugar, el educador, cómo se ha de acercar al niño, qué debe de atender especialmente? La respuesta es sorprendente, pero resume la opinión de Ellen Key; ante todo es conveniente que el educador deje tranquilo al niño: «¡El mayor crimen que la educación actual comete contra el niño, es que no lo deja en paz!»[6]

Después de estas críticas y estos anatemas, de los que sólo he citado algunos, ¿cuál ha de ser la actitud práctica del educador sino la actitud de conceder al niño una mayor libertad? Es conveniente, en efecto, dice Ellen Key, dejarlo en libertad en el trabajo y no entorpecer esta libertad cuando se realice su educación moral; la única barrera con la que choque sea el derecho de los otros y el de su propia libertad. Esta educación natural, como se comprueba fácilmente, deja muy poco lugar para una actividad propiamente dicha del educador, exigiendo, por el contrario, el aniquilamiento casi total de toda influencia educativa directa; lo que le pide al maestro es más bien que concentre su interés hacia su propia conducta, con el fin de poder obrar de una manera eficaz con su propio ejemplo personal, siendo éste el único camino a seguir para tener una influencia sobre el niño.[6]

«Cerrad los ojos nueve veces sobre diez a las faltas de los niños, guardad las intervenciones inmediatas, las cuales, muy a menudo, son equivocadas y, en lugar de todo esto, vigilad con gran cuidado el ambiente en el que el niño crece y las formas de actuar que uno mismo se permite, tal es el arte de la educación natural.»

La revolución realizada por Rousseau no le basta, pues,

5. *Ib.*, p. 87.
6. *Op. cit.*, p. 92.

a Ellen Key; ella sobrepasa en más de una ocasión las conclusiones del maestro. Algunos pasajes en los que la pedagogo sueca intenta dibujar el retrato del nuevo maestro, muestran que se lo representa con una actitud que se acerca mucho a la del maestro-compañero. Sin embargo, lo que afirma se queda en pura teoría, ya que no ha podido describir lo que sería en la práctica una actitud fundada en los postulados formulados por ella. Citaré aún un pasaje que ilustra los principios y la práctica de los maestros que ya he descrito en la primera parte. Ellen Key ve así al nuevo maestro:[7]

«Hacerse uno mismo como el niño, he aquí la primera condición para cuidar a los niños, lo cual no implica un simulado infantilismo, un condescendiente parlotear que el niño adivina en seguida y detesta profundamente; significa dejarse llevar completa e ingenuamente como él mismo por la existencia; significa también tratar al niño verdaderamente como a uno de sus semejantes, es decir mostrándole la misma reserva, la misma delicadeza, la misma confianza que a una persona mayor; significa no actuar sobre el niño exigiéndole ser lo que uno quisiera que fuese, sino influyéndole para que sea él mismo y, por último, no tratar al niño con engaños o con la fuerza sino presentándose a él imbuido de seriedad y lealtad propias.

Ludwig Gurlitt fue, como ya he dicho, el heraldo de la educación natural y del neo-rousseaunismo en Alemania.[8] Expuso sus ideas de una manera más clara que Ellen Key en una crítica acerca de la pedagogía de su tiempo. Estaba bien situado para ser escuchado, ya que era miembro del cuerpo de enseñanza, y vivía en Steglitz, barrio de Berlín en que, el año 1896, el estudiante Karl Fischer fundó el Wandervogel, el primer grupo de un vasto movimiento de juventud[9] que inscribió en sus colores los postulados principales de la nueva pedagogía y el consecuente ataque a la escuela tradicional. También fue Gurlitt uno de los primeros miembros del «Consejo de padres y amigos», creado para proteger al

7. *Op. cit.*, p. 86.
8. Obras principales: *Erziehung zur Mannhaftigkeit*, 1906; *Erziehungslehre*, 1909.
9. Ver cap. X.

joven Wandervogel. Los violentos ataques de Gurlitt encontraron en el mundo pedagógico de principios de siglo un eco general, hecho que me obliga a consagrar unos párrafos a este pedagogo a pesar del peligro de repetirme.

Gurlitt ha dicho que el sistema tradicional de enseñanza y de educación era anticuado «como el sistema botánico de Linneo».[10] En primer lugar, condena los viejos métodos que aún se inspiran en la didáctica de Herbart; se burla de ellos, tildándolos «de equipo de grandes bombas con las que se quisiera recoger el agua que se encuentra en el suelo, cuando sería más fácil dejar que las pequeñas fuentes y los pequeños arroyos se convirtieran por sí mismos en un río.»[11] Ataca aún más profundamente, analizándola, a la «superstición en la que se funda, según él, el sistema actual de educación, es decir, la idea de que la juventud ha de ser considerada como un período de preparación a la vida adulta. Y de una manera tajante, defiende su idea:

«Es falso que la juventud sea una preparación de la edad adulta. La vida se encuentra siempre a la altura de las exigencias.»[12]

Sin embargo, el vicio principal de la educación tradicional contra el que arremete Gurlitt es su inaptitud para subordinarse al libre desarrollo de las fuerzas que dormitan en el individuo y que serían suficientes, afirma, para constituir la personalidad. Ante todo se refiere aquí a la escuela, la cual ejerce una presión autoritaria abominable en todos los aspectos de la vida del niño y que impide al individuo el libre desarrollo de sus disposiciones naturales. Gurlitt ve, en las exigencias autoritarias de la escuela, el mal radical que ha envenenado las relaciones entre maestros y alumnos, imposibilitando entre ellos una relación que pueda ser fecunda y que se basa en la confianza y en la amistad. Gurlitt fustiga también a los miembros del cuerpo de enseñanza, a los que menosprecia y hacia los que muestra una hostilidad sin límites,[13] cuando dice:

«El gran descubrimiento de hoy, es el descubrimiento del

10. *Erzeihungslehre*, p. 38.
11. *Ib.*, p. 40.
12. *Ib.*, p. 250.
13. *Op. cit.*, p. 47.

niño. Proteger al niño de los maestros de escuela, he aquí, desde este momento, lo que es más urgente y más meritorio.»

La escuela, insiste Gurlitt, ha violado siempre los derechos más elementales del niño; que se apresure ahora a devolverle la libertad de palabra, el derecho a enojarse y a defenderse contra las injusticias de las que habitualmente ha sido objeto; pero debe, en primer lugar, devolverle la libertad, la completa y absoluta libertad en todos los aspectos. La libertad de nuevo como divisa para esta nueva educación: paso libre a la naturaleza del niño.

Gurlitt está persuadido de que la naturaleza del niño sólo tiene necesidad de libertad de movimientos, y no necesita para nada de los artificios de métodos pedagógicos.

Como la misma naturaleza, la naturaleza del niño tiene todo aquello que su existencia necesita. ¿Por qué, exclama Gurlitt, la pedagogía no ha aprendido antes, después de tantos siglos, de la naturaleza?

«Nadie exhorta a una rosa para que florezca: ella lo hace por sí misma. Asimismo, no es necesario inculcarle al niño sentimientos religiosos... No tiene necesidad de que alguien le dé un curso metódico de dibujo, de que le enseñe a hablar o a ver las cosas según un ingenioso sistema. Todo lo que crece naturalmente, crece mejor que si uno intenta hacerlo crecer artificialmente.»[14] «Las facultades intelectuales se desarrollan en el hombre como los cabellos crecen en su cabeza; la palabra y las ideas le llegan como le crecen los dientes.»[15]

El mismo naturalismo extremadamente optimista, indica el camino a la educación moral. Gurlitt está de acuerdo en la conveniencia de educar la voluntad, pero según él, para ello no hay ninguna necesidad de ir contra la naturaleza del niño y sus tendencias instintivas, ya que la naturaleza es buena:[16]

«No acusemos a la naturaleza cuando somos nosotros los que tendríamos que acusarnos. Sean cuales fueren los instintos que la naturaleza haya puesto en el hombre, ellos le son necesarios para vivir y obrar. Nuestra tarea consiste simplemente en conseguir que sea nuestra razón —ella también es

14. *Erziehungslehre*, p. 46.
15. *Ib.*, p. 68.
16. *Ib.*, p. 86.

un fragmento de la naturaleza— la que nos conduzca en la vida.»

La educación que él preconiza es una educación natural que no quiere que la educación se diferencie de la vida misma. La influencia del educador se reduce a la única forma que le permite ser eficaz sin imponer la heteronomía a la personalidad del niño: el ejemplo. Gurlitt ha afirmado con mayor claridad que sus predecesores lo que defiende la pedagogía libertaria: no hay sitio, en el marco de la educación natural, para la «educación» propiamente dicha, «**se puede borrar la palabra** educación **y poner en su lugar la palabra** ejemplo».

De este modo, enuncia Gurlitt de manera lapidaria, la última conclusión de la pedagogía libertaria.[17]

Creo que he mencionado las principales fuentes teóricas de la pedagogía revolucionaria, cuyos principios fundamentales he encontrado en el programa de los pedagogos de Hamburgo. Las analogías existentes entre la obra de Rousseau y la de sus émulos por una parte y la pedagogía de los Hamburgueses por otra, me parecen bastante evidentes, lo cual me dispensa de enumerarlas. Sin embargo, hay algo que me parece se opone a que se establezca una aproximación demasiado profunda entre los teóricos citados y los pedagogos prácticos de las comunidades escolares: se trata del individualismo pedagógico que se encuentra en las ideas de Rousseau y en los apóstoles modernos de la pedagogía libertaria.

En efecto, lo que, en la experiencia ficticia de Jean-Jacques, se manifiesta ya exteriormente (el aislamiento de Emilio con su educador en el campo), es decir, un cierto individualismo, ha sido formulado por sus continuadores con una precisión que no deja subsistir ninguna duda sobre su condición de propagadores del individualismo.

Se podría plantear, ahora, la siguiente pregunta: ¿la educación que sólo limita a la libertad con el «derecho» de los otros, no ha de acabar inevitablemente en un excesivo predominio del individuo o, al menos, en el predominio de los individuos, resultando de este modo individualista?

Todas las experiencias prácticas que han realizado las

17. *Ib.*, p. 93.

«comunidades escolares» parecen constituir un mentís a esta conclusión. Si se recuerda la gran importancia atribuida a la comunidad por los educadores de Hamburgo, parece, en efecto, que éstos quieran estar seguros sobre este punto esencial en contradicción con los pedagogos a los que acabo de declarar como sus padres espirituales. Más adelante, en el capítulo dedicado a la crítica, tendré que elucidar si, en la práctica, los hamburgueses escaparon verdaderamente a este final del libertarismo: el individualismo. Por el momento, reconozco que han hecho verdaderos esfuerzos en este sentido y que la educación que ellos han practicado tenía como finalidad principal el ser una educación social. Se comprueba aquí la influencia de la «nueva educación» (pienso ante todo en la «escuela activa», el **self-government** y las nuevas escuelas»), la cual tiene presente ante todo la educación social, y cuya «evolución» ha cruzado en un momento decisivo la «revolución» de la pedagogía libertaria. Por otra parte, hay que hacer constar que, incluso en el conjunto de las tendencias que he llamado educación libertaria, existe, como se comprobará en el capítulo consagrado a Gustave Wyneken, un factor que ha influido en los hamburgueses en el sentido de la educación social.

Pero, volviendo al tema presente, voy a reseguir el camino recorrido por la pedagogía libertaria estudiando, después de la teoría, algunas aplicaciones prácticas que han precedido a la tentativa de los hamburgueses, ejerciendo una influencia concreta sobre ellos. Me referiré a las dos experiencias principales, una realizada exclusivamente en el terreno de la enseñanza, y otra en la que examinaré de manera especial cuanto se refiere a la educación moral y social.[18]

18. Como me he limitado a poner ejemplos, a mi modo de ver, que hubieran ejercido una influencia considerable en los pedagogos de Hamburgo, he omitido referirme a la obra de un gran solitario que, con toda propiedad, se halla relacionada con el presente estudio. Como se sabe, León Tolstoi era un ferviente admirador de J.-J. Rousseau y profesó en la primera mitad de su vida ideas libertarias muy parecidas a las de E. Key y de Gurlitt. (Ver sobre todo *La liberté à l'école*, 1.ª trad. de Tseytline y Jaubert, París, 1888). Su escuela de Jassnaia-Poljana desconocía cualquier tipo de presión ejercida por los maestros en materia de medidas disciplinarias; la enseñanza estaba moldeada en función del interés y la espontaneidad del alumno. Las relaciones entre maestro y niños eran completamente cordiales y libres, siendo el ideal de Tolstoi que «fueses las mismas en la escuela como en el deporte del trineo». (Ver obras completas, ed. Stock, París, t. XIII, *L'école de J.-P. en novembre et décembre*, p. 341). Cf. también el estudio interesante de Charles Baudouin, *Tolstoi éducateur*, Coll. d'Act. Pédagogiques, Delachaux y Niestlé S. A., Neuchâtel y París, 1921.

8. La enseñanza natural de Berthold Otto

Estoy deseando presentar una experiencia que, además del interés general que posee en el campo de la pedagogía libertaria, tiene una importancia particular respecto al tema que estoy exponiendo, ya que ha ejercido una gran influencia sobre los pedagogos de Hamburgo. Se trata de la experiencia del hombre que, antes que ellos, ha realizado en la práctica y de la manera más sistemática los postulados de la pedagogía **Vom Kinde aus,** al menos en el campo de la enseñanza.

Berthold Otto (1859-1930) es el autor[1] de una didáctica nueva que había experimentado en su pequeña escuela, la **Hauslehrerschule,** en Gross-Lichterfelde, cerca de Berlín, fundada en el año 1906, y que atrajo cada vez más la atención de la vanguardia de la nueva educación, de Alemania y del extranjero, desde el año 1910.

Ya en el año 1913 esta escuela había recibido más de 4.000 visitantes.[2] La **Hauslehrerschule** prosperó hasta la muerte de su creador y, en el curso de los años, sirvió de modelo a más de una iniciativa del mismo género, a pesar de las dificultades permanentes con las autoridades que sólo termi-

1. Principales obras: *Der Lehrgang der Zukunftsschule*, Berlín, 1901; *Kindersmundart*, Berlín, 1908; *Volksorganisches Denken*, Berlín, 1917; *Die Reformation der Schule*, Berlín, 1912. Consultar también la revista: *Der Hauslehrer*, Berlín-Lichterfelde.

2. Esta información como otras sobre B. Otto provienen del estudio de G. Ferber, *Berthold Otto's pädagogisches Wollen und Wirken*, Langensalza, 1925.

naron con la llegada del gobierno democrático del año 1918. En el año 1912 se constituyó una «Sociedad Berthold Otto», la cual tenía secciones en diferentes ciudades alemanas; se abrieron diversas «Escuelas Otto» en Magdeburgo, Holbeck, Limbach, Breslau y Budapest. Además, las ideas y las innovaciones de Berthold Otto tuvieron una influencia considerable, especialmente desde el año 1918, sobre la reforma de la escuela oficial.

La adaptación de la enseñanza, en todos los aspectos, al crecimiento espontáneo de los intereses y capacidades del niño, era el principio primordial sobre el que Otto basó sus reformas.

«Cada hombre, afirma,[3] cada niño, lleva en sí mismo las leyes de su crecimiento orgánico. Por todo el mundo es admitido este axioma en lo que respecta al cuerpo, pero no se le quiere reconocer en el campo del espíritu y del alma. Así pues, se deja crecer al cuerpo como quiere, dándole sólo ocasión de practicar un ejercicio sano y preservándole de influencias nefastas y de peligros que aún no está capacitado para rehuir o superar. Esta educación física proporciona los mejores resultados. Pero respecto al espíritu y al alma se cree, al contrario, que resultarían despreciables monstruosidades si no se les hiciera entrar por la fuerza dentro de los moldes hábilmente formados y cuidadosamente escogidos, los cuales han de corresponder a lo que el hombre necesita en su vida. A estos moldes se les llama programas de enseñanza, y el espíritu que está a punto de desarrollarse es forzado a adaptarse a ellos, cada día y durante años, sin pararse a examinar si las fuerzas vitales propias le permiten crecer en la dirección que se desea darle, o incluso sin preguntarse si posee la fuerza suficiente para su desarrollo».

Afirma que su escuela, apartándose de este error, generalmente difundido, tenía como única finalidad la de «garantizar el libre desarrollo del cuerpo y del alma del niño», siendo la primera regla, a la cual se había sometido para este fin, la de "abstraer de un modo absoluto toda influencia premedi-

3. Revista *Hauslehrer*, 31 enero de 1921.
4. *Volksorganisches Denken*, n.º 41-42, p. 120.
5. *Die Zukunftsschule*, 1913, n.º 2, p. 2.

tada sobre el niño".[5] El único programa que tenía esta escuela era el de «liberar al niño de las influencias nocivas, que le impiden desarrollarse como lo hubieran deseado las facultades intelectuales propias».[6]

Afirma Otto que la educación intelectual no necesita de todo este aparato de artificios didácticos. «El niño, dice, posee una disposición natural, la instrucción debe sólo injertarse en ella; es el instinto el que le empuja a la adquisición de conocimiento» **(Erkenntnistrieb).** Y este instinto, Otto está persuadido de ello, es suficiente con largueza para dar al niño los móviles y estimulantes oportunos para que él adquiera todos los conocimientos que necesite. Ya que, según Otto, «la pereza, la indolencia, la falta de interés en el niño son como piedras sepulcrales erigidas por los adultos sobre la tendencia hacia el conocimiento, que ha sido aplastada».[7]

La enseñanza natural que tiene presente estos hechos, consiste en la orientación exclusiva de esta tendencia natural hacia el conocimiento, satisfaciéndola e indicándole los caminos y los medios más propicios para alcanzarlo. Esta enseñanza, pues, tendrá como método el inspirarse en la observación psicológica más que en la reflexión lógica.

Veamos ahora si se puede hablar, como yo lo he hecho, de «método» respecto a la enseñanza natural que preconizó y aplicó Berthold Otto. El preceptor (según él, su escuela, llamada **Hauslehrerschule,** había de servir de modelo al maestro), para iniciarse en el método de la enseñanza natural, sólo tenía que observar cómo el niño se procuraba él mismo su primera enseñanza. ¿Con qué medios, en efecto, consigue el considerable conjunto de conocimientos que ya posee a su ingreso en la escuela? Observa y sobre todo pregunta; él pregunta y las personas que le rodean intentan responderle, sus padres en primer lugar, luego sus compañeros. El se instruye de este modo, a la medida de sus necesidades e intereses. Ya que es la naturaleza la que marca el camino que ha de seguir el preceptor, la primera enseñanza no tiene por qué ocuparse de problemas de método o de progra-

6. *Ib.*
7. *Hauslehrerbestrebungen und Altersmundart*, Leipzig, Scheffer 1905, p. 45. Citado según Ferber; *op. cit.*, p. 47.

ma; ella consiste, simplemente, en dar respuesta, con naturalidad, a todas las preguntas que hagan los niños durante el tiempo destinado, diariamente, a ello. El derecho ilimitado a preguntar, según Otto, ha de ser el móvil de toda enseñanza en la escuela, el hilo conductor natural de la educación intelectual. La pregunta que hace el niño no es, afirma Otto, una prueba de su ignorancia, sino que indica simplemente la existencia de una laguna en el conjunto bien definido de sus conocimientos. Llenar esta laguna, estimular al joven para que se dé perfecta cuenta de las demás y obligarle a indicarlas, he aquí lo esencial del arte metodológico que Otto cree necesario para su enseñanza natural.

Fue este principio de la primera instrucción natural el que le dio la idea de su **Gesamtunterricht,** una de las innovaciones que más han contribuido a dar notoriedad en el mundo pedagógico a Berthold Otto.[8]

Para describir el **Gesamtunterricht,** cederé la palabra al mismo autor. He aquí cómo la describe en una conferencia pronunciada el año 1912 en Berlín:[9]

«El **Gesamtunterricht,** conviene decirlo, es, bajo muchos puntos de vista, lo contrario de todo lo que, hasta el presente, se ha llamado enseñanza. En primer lugar, al menos en principio, es el alumno quien toma la iniciativa. Es él quien decide lo que debe tratarse, durante cuánto tiempo el tema escogido debe ser tratado y en qué orden de sucesión han de ser expuestos los temas. No se está limitado, en principio, a unos temas determinados. El universo en su totalidad, en su conjunto está frente a nosotros y nosotros, en tanto que somos una colectividad, intentamos adueñárnoslo intelectualmente. No existe regla alguna sobre el modo de conseguirlo. Estaría fuera de lugar, por ejemplo, exigir que después de cada discusión se examinase si ha resultado un beneficio permanente

8. Traducirla: «Enseñanza global», si no fuese que este término está ya definido en el vocabulario pedagógico. Sin embargo, es difícil traducirlo al francés o al castellano sin ayuda de un neologismo. La comprensión correcta de la palabra *Gesamtunterricht* se encontrará en la descripción que sigue, de la cual se deduce que la *Gesamtunterricht de Otto* —el término es creación suya— no debe confundirse con *Gesamtunterricht* o *Konzentrationsunterricht* usado en el grado inferior primario en muchas escuelas. Este método consiste en la reunión, de una manera orgánica, de diferentes ramas antes separadas, y está muy relacionado con el método de los centros de interés.

9. *Die Reformation der Schule*, 1912, p. 84, ss.

para el alumno: esto sería un impedimento para el crecimiento natural de las facultades intelectuales del individuo y de la colectividad.

»La forma exterior de la enseñanza tal como yo la practico es la siguiente: Los alumnos se sientan en círculo, de modo que cada uno pueda ver a los otros. El maestro o los maestros, como los demás auditores, toman sitio al lado de los alumnos en círculo. Yo presido la asamblea. Declaro que "pasamos al orden del día" y pregunto si hay alguna novedad para estudiarla. Es suficiente para pedir la palabra que el alumno dé su nombre o, lo que es costumbre entre nosotros, que haga un gesto. Levanta la mano, diciendo: "Me intereso por el tema..." o "Tengo un tema", sin decir cuál ha escogido. A cada alumno que pida la palabra le doy un número de orden, dándole al primero el número uno y así sucesivamente, y una vez hecho esto es cuando doy la palabra al número uno. Este expone un tema cualquiera y puede, según guste, explicar algo o preguntar. En uno y en otro caso, se abre la discusión. Cuando se trata de una pregunta, intento, en lo posible, responder a través de los mismos alumnos. Cuando ellos no pueden dar una respuesta, respondo yo, ya que mis conocimientos me lo permiten y si me fallan, pido a uno de los maestros que proporcione la explicación deseada. A menudo resultó que fueron los invitados los que dieron la respuesta. Si no puede darse una respuesta, manifiesto que la pregunta no puede ser elucidada por el momento, reservándome el derecho de documentarme para la próxima vez. Se discute el tema tanto y como los alumnos se interesen por él. Les está perfectamente permitido demostrar, de la manera que sea, que la materia ya no les interesa. En mi escuela, esto tiene una importancia capital, ya que, en principio, los alumnos más jóvenes y los de más edad se encuentran todos reunidos. Hay temas que no interesan a los mayores, y también, a veces, me veo obligado a abreviar la discusión cuando me doy cuenta que los pequeños no la pueden seguir. Por otra parte, protejo naturalmente a los pequeños cuando ellos proponen temas que no interesan a los mayores, pero este caso se presenta muy raramente, ya que, por regla general, con el consi-

guiente placer, los más avanzados responden a las preguntas de los pequeños. En el momento que se ha agotado un tema y que no ofrece ya un interés general pasamos a otro según el orden del día, tratándolo del mismo modo. Cuando me doy cuenta, a propósito de las observaciones de los alumnos, que el tema no ofrece un suficiente interés, digo, por ejemplo, "esto ya no interesa más a los pequeños, nos hemos entretenido demasiado en este tema y vamos a pasar a otra cosa". Si, por el contrario, no percibo señal de cansancio, pregunto a aquél que lo ha propuesto "si se encuentra satisfecho de la discusión" y, en caso afirmativo, paso al próximo tema.

»Como promedio, cada día tenemos tres o cuatro temas por lección, a veces más, sucediendo también que sólo se discuta uno. El principio fundamental es que ningún tema sea excluido, salvo en el caso que los mismos alumnos decidan que así sea, lo que sólo sucede raramente.»

El acta del 13 de septiembre de 1923,[10] por ejemplo, cita las siguientes peticiones de temas:

«¿El estilo arquitectónico está influido por el material que se usa? — ¿El estilo de una gran ciudad es internacional? — Las casas rusas de madera. — Las construcciones de ladrillo y el estilo. — ¿Puede soportar el hombre fuertes corrientes eléctricas? — ¿Trabajaría el hombre si no estuviera obligado a ello? — La actitud frente al trabajo. — ¿Qué es el imperativo categórico? — ¿Hay algún caso en que la mentira pueda justificarse desde un punto de vista moral? — La venganza. — Hábito de los venenos como la nicotina y el alcohol.

»La lección **Gesamtunterricht** del 17 de septiembre de 1923, en cambio, fue completamente consagrada a un solo tema: la telegrafía sin hilos.»

El **Gesamtunterricht** no constituía la totalidad de la enseñanza practicada en la **Hauslehrerschule**, pero tenía una importancia preponderante, debía de ser la base y el prototipo de las otras lecciones. Los escolares formaban tres grupos según la edad, sin que estuviera establecido estrictamente el límite de ésta para cada grupo. (El primer grupo comprendía a alumnos de siete u ocho a diez años, el segundo de diez a

10. G. Ferber, *op. cit.*, p. 22.

trece años más o menos y el tercero a todos los mayores.) Cada grupo tenía su **Gesamtunterricht**, lo que no impedía que, en estos mismos grupos, se dieran lecciones sobre diferentes materias. El principio del libre desarrollo de las fuerzas intelectuales era rigurosamente observado también en la enseñanza de las distintas ramas, disfrutando los escolares de la mayor libertad en todos los aspectos. Mencionaré algunos hechos que caracterizan esta libertad: cada alumno podía escoger el grupo —y en consecuencia el maestro— con el que quisiera trabajar, proponiendo los escolares mismos su promoción a un grupo más avanzado; el horario estaba elaborado por los maestros y los alumnos en común; no existía la obligación de asistir a las clases; a petición de los alumnos se crearon cursos especiales en diversas materias. De este modo se garantizaba a los escolares la posibilidad de profundizar sus estudios en las ramas que les ofrecieran el mayor interés o para las que tenían mayores aptitudes.

Respecto a las cuestiones didácticas en particular mencionaré las grandes reglas generales por las que Otto se regía y que prescribía también a sus colaboradores. Estas reglas no tienen la pretensión de ser grandes descubrimientos metodológicos, son sólo la aplicación en detalle del postulado fundamental de esta enseñanza y, como lo ha mostrado Mlle. Ferber,[11] emanan de manera armónica de los principios sobre los que se funda el **Gesamtunterricht.**

Estos principios pueden reducirse a cuatro. El primero, evitar concienzudamente toda presión y toda coacción que intente apremiar el desarrollo libre y natural del espíritu y de las facultades del niño. Nada ha de serle impuesto, ningún conocimiento ha de serle administrado. Es el interés que él tome y manifieste por sus preguntas y su participación espontánea en el estudio el que debe ser el motor exclusivo de esta enseñanza.

El segundo de estos principios metodológicos es la eliminación, de manera sistemática, de todo estorbo que pudiera impedir o entorpecer el libre despliegue del trabajo intelec-

11. G. Ferber, *op. cit.*, p. 42.

tual. En consecuencia, por citar sólo un ejemplo para la mejor comprensión de este postulado, Otto quiere que nada se ordene al niño a propósito de su actitud física en el transcurso de la lección. Teme que ordenando una determinada actitud rígida o sólo correcta, se paralice una parte de la atención de la que es capaz el individuo.

A la tercera de estas reglas, el mismo Otto le ha atribuido una mayor importancia, pudiéndose incluso, en una cierta medida, calificarla de descubrimiento didáctico. Recomienda «aislar las dificultades» que se presentan a lo largo de la lección. Con ello, Otto quiere decir que la enseñanza ha de progresar paso a paso y jamás abordar más de un conocimiento nuevo a la vez. Por citar un ejemplo: una frase, mediante la cual se quiere explicar una noción abstracta accesible al niño, no puede contener ningún otro concepto que sea nuevo para él. En gramática, jamás un nuevo vocablo se introducirá al mismo tiempo que se presenta una nueva regla gramatical o de sintaxis. Este principio alcanza también a la regla general de que nunca se debe avisar o corregir un error de estilo o de lenguaje en una frase, mientras ésta ayude a la comprensión de un problema nuevo. De este modo, todo el esfuerzo se puede concentrar en una única dificultad, encontrándose garantizada la marcha progresiva y natural de la inteligencia.

La cuarta regla compromete al maestro a tener en cuenta, concienzudamente, el límite del esfuerzo espontáneo, para que jamás insista en un tema, desde el momento que la fatiga pese o disminuya el interés. Otto examina, en su gran obra didáctica, las cuestiones de método y especialmente estas cuatro grandes reglas generales, las cuales han de garantizar y facilitar en su conjunto el libre desarrollo del espíritu del niño. El tercero de estos preceptos, el que se refiere al aislamiento de las dificultades, obtiene una curiosa aplicación que conduce a una innovación pedagógica de gran relieve. Esta aplicación es, con el **Gesamtunterricht,** la idea de Otto que más ha llamado la atención de los pedagogos.

Se trata de lo siguiente: desde el principio de sus experiencias, Otto había observado que el lenguaje de los niños

entre ellos tenía un carácter propio, al que se podría calificar de defectuoso o fragmentario desde el punto de vista unilateral de los adultos. Se equivoca, dice Otto, quien haga tal comparación, ya que el idioma infantil constituye, por así decirlo, una lengua propia con su vocabulario, su gramática y su sintaxis particulares.[12] Otto hace notar, partiendo de esta observación, que la enseñanza puede crear las mayores dificultades en el espíritu del niño si se le obliga a abandonar bruscamente su lenguaje, a pensar y a expresarse en un idioma regido por relaciones lógicas aún extrañas para el pensamiento y la lógica propios. En consecuencia, según Otto, la enseñanza sacaría mejor provecho si se adaptara al lenguaje del niño, aislando de este modo la mayor de las dificultades que le impiden la comprensión de más de un problema. Esto no quiere decir que no se deba cultivar, en el momento oportuno, un lenguaje correcto. Otto trabajó, durante años de minuciosas y amplias observaciones, para conseguir la comprensión inmediata e intuitiva de este idioma infantil, y dio a conocer el fruto de su trabajo en un estudio lleno de intuición lingüística y de prodigiosa agudeza psicológica;[13] en él recomienda a los pedagogos la utilización de los «dialectos de la edad» **(Altersmundarten)**, tanto al referirse a la primera enseñanza como al diálogo con el niño. Con ello confía obtener resultados sorprendentes.

«Cuando utilizamos el **Altersmundart** tenemos la ventaja de podernos adaptar mejor que antes a la necesidad de instruir del niño. Podemos dar, de este modo, al niño de cualquier edad la respuesta apropiada sobre cualquier cuestión y en el campo de cualquier ciencia.»[14]

Otto ha creado, en la «jerga infantil», toda una literatura que no sólo abarca historias y cuentos,[15] sino también

12. Ya se sabe en qué medida estos puntos de vista han sido completamente confirmados posteriormente. Por ejemplo, los estudios de dos profesores de la Universidad de Ginebra: Charles Bally afirma en su obra muy apreciada: *La crise du français* (Coll. d'Act. Péd., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris), p. 36: "La verdadera lengua del niño es la lengua hablada, la lengua que él habla, no la nuestra» y Jean Piaget (*Le langage et la pensée chez l'enfant*, th. 1923) ha precisado, desde un punto de vista psicológico, esta diferencia específica cuando se refiere al «egocentrismo» y al «sincretismo» del lenguaje infantil.

13. *Kindermundart*, Berlín, 1908.

14. *Hauslehrerbestrebungen und Altersmundart*, 1905, p. 34 (Cit. según Ferbet, *op. cit.*, p. 46).

15. *Geschichten in Altersmundart*, Berlín, Hauslehrerverlag, 1907.

escritos versando sobre cuestiones políticas y económicas[16] e incluso una «traducción» de las dos partes del **Fausto.**

Siguiendo el mismo orden de ideas de las que se deriva la **Kindermundart** —y este orden de ideas, ¿es acaso otro que el de la rigurosa aplicación del postulado del valor y el significado propios de la infancia?— atribuye Otto una gran importancia a los juegos de los niños, los tiene muy presentes en su enseñanza. No sólo ve en el juego el medio más adecuado y el más seguro que emplea la naturaleza para manifestar las disposiciones y las aptitudes del niño a sí mismo y al educador, sino que considera el juego como la forma natural del ejercicio para el niño, el cual favorece su crecimiento. También se sirve Otto del juego en las lecciones, especialmente en toda aquella parte de la enseñanza que exija un trabajo de memoria más o menos mecánico y se pueda realizar tanto jugando como realizando un esfuerzo penoso y fatigante.

La pedagogía de Berthold Otto está, pues, completamente regida por la preocupación de dejar en completa libertad el desarrollo natural del niño, limitándose a sostener y ayudar a la naturaleza en su camino hacia el futuro. Es, en este campo de la enseñanza, donde reside su gran importancia. A mi modo de ver, se trata de la más avanzada y la más sistemática realización de la pedagogía **Vom Kinde aus.** Además, como se habrá podido comprobar, es fácil encontrar en la base de la obra de Otto todos los postulados de la pedagogía libertaria: por un lado, la creencia en la bondad de la naturaleza y la afirmación del valor propio de la infancia; por otro, una hostilidad hacia los fines extrínsecos y hacia la «educación» en el sentido tradicional.

La pedagogía **Vom Kinde aus** que Otto ha realizado en su escuela sobre todo en el campo intelectual, ha encontrado su paralelo, naturalmente en la medida de lo posible, en el campo moral en la **Hauslehrerschule,** aunque ésta no fuera un internado y a pesar de que tuvo que someterse a algunas prescripciones de las autoridades escolares. El rasgo más marcado

16. *Fürst Bismarcks Lebenswerk*, Berlín, 1918; *Vom deutschen Reich und seinen Einrichtungen*, Berlín, 1905; *Der Leipziger Bankkrach*, Leipzig, 1901; *Wie ich meinen Kindern von der Bodenreform erzählte*, Leipzig, 1905

de esta educación moral, en acuerdo íntimo con los principios de Otto, era la gran libertad concedida a los alumnos en todos los aspectos. Otto resume, de la manera siguiente, esta regla general y suprema:[17]

«La escuela era y lo es aún, lo puedo afirmar sin vanagloriarme, la más libre de todo el mundo. No fuerzo en nada a los alumnos, ni siquiera para que acepten alguna opinión. Yo mismo soy y continuo siendo cristiano evangélico y monárquico, pero, en mi escuela, el católico, el judío creyente, el ateo, todos tienen el derecho más absoluto para formular y motivar su opinión; ya bajo la monarquía, el mismo derecho era dado al socialista, al comunista y al anarquista. Jamás he intentado "convertir" ni a los unos ni a los otros.»

Naturalmente, en la **Hauslehrerschule** ni se planteaba que los maestros tuviesen el derecho o incluso la intención de aplicar sanciones o castigos. Al contrario, fuese moral o intelectual, la sanción estaba excluida de la vida escolar. Otto no quería que los maestros les reprendiesen: todo acto o intervención de este género no hubiera estado de acuerdo con el principio de asegurar el libre desarrollo a las facultades del niño.

Otto deseaba que en las relaciones con sus alumnos el maestro sólo adoptase los medios y las maneras que son costumbre en la buena sociedad adulta, lo que equivale a decir que el profesor debía testimoniar a los niños educación, delicadeza y respeto, maneras naturales entre la gente educada que se aprecian y se consideran iguales. En la **Hauslehrerschule**, en efecto, reinaba entre maestros y alumnos un espíritu de respeto recíproco, del cual resultaban unas relaciones personales de lealtad y de amistad. Estas relaciones están bien caracterizadas por otra frase de Berthold Otto en la que afirma sin exageración:[18] «El estilo más característico de la escuela que he creado es que nunca sucede, lo repito, jamás, que un alumno mienta a un maestro».

Se comprende que los pedagogos de las comunidades escolares de Hamburgo, que tan a menudo dieron a entender

17. *Hauslehrer*, 1924, n.º 3, p. 9.
18. *Die Reformation der Schule*, p. 9.

su desprecio respecto a más de una tentativa de nueva educación, hayan apreciado en alto grado la tentativa de Berthold Otto, no negando, además, el hecho de haber recibido de él algunas sugerencias. Veían en el fundador de la **Hauslehrerschule,** un espíritu fuertemente emparentado al suyo y de alguna manera su precursor directo, como lo escribe Wilhelm Paulsen, el teórico de las comunidades escolares, frecuentemente citado:[19]

«Si el Estado o la comunidad hubieran sostenido a Otto, el infatigable y atrevido propagador de la nueva concepción de lo que debería ser la escuela, el ensayo que realiza actualmente de la creación de una comunidad de pensamiento, habría podido tomar una amplitud que la hubiera convertido en un ensayo para establecer una comunidad de vida. Este es el fin que nos proponemos hoy y es lo que Otto prevé para el futuro.»

Naturalmente, se ha reprochado a Berthold Otto el conducir con su enseñanza natural a una concepción y a una práctica individualistas de la educación, como las de toda la pedagogía libertaria.

Otto se dio cuenta de este peligro, e intentó subsanarlo. Subrayaré, en primer lugar, la profunda convicción que ha influido toda su obra y a la que ha consagrado un gran trabajo:[20] el pensamiento individual no está tan independiente y aislado como se pretende hacer creer. Valora, por el contrario, que el pensamiento individual, antes de ser tal, es una parte orgánica del pensamiento colectivo y que, en cada una de sus manifestaciones, refleja una forma del pensamiento social. El espíritu individual, incluso si se desarrolla con toda libertad, está, pues, limitado, en primer lugar, por el hecho de que su pensamiento es una partícula del pensamiento colectivo y de que, a través de éste, está unido a todos los espíritus individuales. Conviene subrayar un detalle importante: esta colectividad no la encuentra Otto en la razón que, también ella, es común a todos los hombres, sino en la vida irracional o, mejor aún, instintiva **(triebhaft),** la

19. W. Paulsen, *Die Ueberwindung der Schule*, p. 48.
20. *Volksorganisches Denken*, Berlín, 1917, ss.

cual, afirma, rige la vida del individuo y la del grupo social de una manera más poderosa que la conciencia racional, constituyendo el verdadero lazo de unión entre el libre crecimiento del individuo y el de la colectividad. Por tanto, es en esta reflexión donde Otto creía haber encontrado la síntesis entre el libre crecimiento del individuo y los intereses de la comunidad en el plan intelectual. No voy a examinar ahora si, tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista filosófico, esta síntesis es efectiva y sin contradicciones.

Por otra parte, el **Gesamtunterricht** es también una aplicación práctica de esta síntesis. Cuando se ha tenido el privilegio de asistir a una de estas sesiones o cuando se da lectura a las actas fielmente levantadas por los alumnos, se tiene verdaderamente la impresión de que no se había cultivado un espíritu individualista en detrimento de las necesidades comunitarias. De la descripción antes transcrita se concluye que esta asamblea ofrecía ya, exteriormente, el aspecto de una verdadera comunidad espiritual. Cada uno de los participantes tenía, es verdad, la libertad absoluta de hablar, de preguntar y de discutir, pero esta libertad estaba automáticamente encauzada por leyes que promulgaban el interés y el pensamiento de todos. Además, es evidente que no era sólo el individuo aislado el que se instruía con las respuestas dadas a sus preguntas, ya que las respuestas estaban formuladas de tal modo que proporcionaban una explicación interesante para todo el mundo. Los progresos, a pesar de ser motivados por el interés de uno solo, se realizaban en común. Finalmente, el **Gesamtunterricht** invitaba, en una gran medida, a la ayuda intelectual favoreciendo la enseñanza mutua de los escolares; la respuesta o la información eran dados, en la medida de lo posible, no por un maestro, sino por uno o varios alumnos. Para terminar, mencionaré que Otto supo tener presentes los intereses de la comunidad también en el campo de la educación moral. Afirma él mismo:[21]

«El niño no está solo en el mundo. Pertenece, desde su nacimiento, a una comunidad, la cual tiene las mayores

21. *Vom königlichen Amt der Eltern*, Leipzig, Voigtländer, 1906, p. 29.

exigencias hacia él y a la que él debe adaptarse desde el momento que le es posible. Como sabe cada uno, después de las normas del derecho natural, el derecho del niño encuentra sus límites en el derecho igualmente válido de su prójimo.»

Obedecía, en su escuela, a esta necesidad tolerando y favoreciendo una especie de **self-government** que, en el año 1909, se había constituido de una manera espontánea entre sus alumnos.[22]

22. *Vom königlichen Amt der Eltern*, Leipzig, Voigtländer, 1906, p. 29.

9. Gustave Wyneken y la libre comunidad escolar de Wickersdorf

La pedagogía libertaria o revolucionaria, como acostumbro a llamarla —y no creo que este término se preste a interpretaciones falsas tal como lo utilizo— ha encontrado, en este siglo, un apóstol de los más fervientes y más originales en la persona del pedagogo alemán Gustave Wyneken.

No es difícil encontrar una relación directa entre las ideas de Wyneken y la obra de Rousseau, de Key o de Gurlitt, pero hay que reconocer, sin embargo, que Wyneken ocupa un sitio especial en la historia de la pedagogía libertaria, ya que tiene un punto de vista propio y utiliza argumentos a menudo nuevos. Esta originalidad le ha conducido, con frecuencia, a creerse autor de un sistema educativo completamente original, independiente, y creador, como, por otra parte, también estaba persuadido de que su «libre comunidad escolar» nada tenía de común con la **Landerziehungsheime** fuera de algunas instituciones exteriores.

Su vida ha sido muy movida, dramática, trágica incluso. Hijo de un pastor, teólogo él mismo, había trabajado en las escuelas de Lietz, fundando, en el año 1906, con Paul Geheeb, la «libre comunidad escolar de Wickersdorf». Cuando, en el año 1909, Geheeb se separó de Wickersdorf, en desacuerdo con Wyneken, las autoridades locales rehusaron darle la concesión de director. Incluso fue obligado, por causa de

sus ideas demasiado radicales, de su crítica y de su polémica intransigentes, a marcharse de Wickersdorf, a donde no volvió hasta el año 1918. En la actualidad vive retirado en Berlín, habiendo sido suprimida la escuela de Wickersdorf ya en el año 1931, por el primer gobierno provincial nacionalsocialista, el de Thuringia.

Se puede afirmar sin exageración posible que el nombre de Wyneken es el que, durante casi una veintena de años, ha animado la discusión pedagógica en Alemania. Este hombre que tuvo como ningún otro partidarios y adversarios, pensador agudo, polemista impetuoso, orador apasionante, pedagogo al que sus mismos enemigos encarnizados[1] han de reconocer un «talento brillante de educador», tuvo una influencia extraordinaria sobre su tiempo y particularmente sobre la juventud como autor crítico,[2] como fundador y director de Wickersdorf y finalmente como inspirador importante del «movimiento de la juventud».[3] Me ocuparé, en primer lugar, del examen de las ideas pedagógicas de Wyneken en relación con el tema del presente estudio y su realización práctica en la libre comunidad escolar de Wickersdorf.

Las ideas pedagógicas de Wyneken están tan fuertemente determinadas por su concepción filosófica, que parece indispensable resumir, ante todo, sus rasgos esenciales. Se trata de una concepción ecléctica en la que la influencia del idealismo moral de Kant y del voluntarismo de Schopenhauer son evidentes, pero relacionándose más directamente con el sistema de Hegel, del cual Wyneken se reconoce discípulo y a quien no se cansa de elogiar. Y en realidad hasta que no se conoce el idealismo de Hegel, la noción fundamental de la filosofía de Wyneken —«el espíritu objetivo»— resulta difícil de comprender. Este espíritu objetivo son el intelecto, la razón y el pensamiento, los cuales existen en sí mismos, a pesar de que nosotros los conozcamos sólo a través de sus manifestaciones individuales y concretas, el pensamiento hu-

1. Ver Dr. Ernst Reisinger, *Dr. Wyneken, der Anfang und die freideutsche Jugend*, Munich, 1914, p. 18.
2. Los principales escritos: *Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde*, Jena, 1911; *Schule und Jugendkultur*, Jena, 1913; *Der Kampf für die Jugend*, Jena, 1918; *Eros*, Lauenburg, 1921.
3. Ver el capítulo X.

mano en el lenguaje, la ciencia, la filosofía, la historia, el arte, la religión.

«El espíritu objetivo no es sólo una abstracción de las numerosas inteligencias individuales, sino que es un ser real, es decir, una ley que puede ser comparada a cualquier fuerza de la naturaleza, con la única diferencia de que siendo espíritu se encuentra más allá de la naturaleza», afirma Wyneken.[4] Para él, el espíritu objetivo es el móvil exclusivo de la historia de la humanidad; esta historia es la historia del espíritu objetivo que toma conciencia de sí mismo, no teniendo el progreso otra finalidad que la de garantizar la continuidad del espíritu. La educación se ha de subordinar a este principio como todas las otras empresas de la vida cultural, y de él ha de recibir sus fines y su concreción. Debe orientarse hacia el mismo absoluto y no hacia las necesidades de la vida cotidiana. En consecuencia, la educación de la juventud no ha de considerarse como una preparación de la vida práctica —(Wyneken califica como «fines anárquicos» a los fines de una educación que convierten a sus alumnos en «buenos ciudadanos», seres religiosos, etc.)— sino como un campo particular de la búsqueda y del servicio del absoluto, del espíritu objetivo. La juventud, por su parte y a su manera, ha de contribuir al predominio de la razón, del espíritu, en el mundo —«empujar y enseñar a la juventud a que contribuya a este objetivo»—, he aquí cómo Wyneken, filósofo, circunscribe de manera algo abstracta los deberes de la «nueva escuela».

La juventud ha de servir al absoluto «a su manera», he escrito de acuerdo con Wyneken, aludiendo al segundo postulado, que es el otro eje del sistema pedagógico de Wyneken: su concepción del significado y del carácter propio de la juventud. Wyneken entiende por «juventud» **(Jugend)** no sólo el período preadulto, sino también el «tercer septenario» de la vida.

Esta precisión, un poco arbitraria, queda explicada también por la determinación filosófica del sistema. Wyneken dice que la infancia nos deja enraizados en la naturaleza, en

4. *Schule und Jugendkultur*, p. 6.

el estado animal; a esta edad, sólo una parte del hombre ha salido del seno de la naturaleza[5] y, en consecuencia, la infancia ofrece poco interés para un sistema de educación que quiere orientarse hacia el espíritu objetivo. Por el contrario, la «juventud» —la adolescencia— es la edad en que el hombre ya se ha separado del fondo terrenal de la naturaleza, la edad en que empieza a moverse libremente en el reino de los valores espirituales. «Ella posee aún el encanto de la naturaleza y muestra, al mismo tiempo, las primeras luces de la belleza del espíritu»,[6] dice Wyneken para caracterizar el equilibrio particular que da toda su plasticidad a esta edad, convirtiéndola no sólo en un estadio radicalmente distinto de la infancia y de la edad adulta, sino dándole el carácter de un período verdaderamente autónomo. Esta consideración ha llevado a Wyneken a proclamar con mucho vigor el valor propio de la juventud.

«La juventud, en primer lugar, no es sólo un tiempo de preparación, sino que es un período de una particular y única belleza; por consiguiente, conviene dejar que los jóvenes lleven una vida autónoma, una vida que no impide el desarrollo de las cualidades que justamente constituyen el carácter de la juventud», escribe Wyneken.[7] Y, por otra parte, fustiga apasionadamente el espíritu y la obra de la educación, que hasta el presente no se ha abierto a esta verdad. ¿Qué ha sido la educación hasta el presente?

«La educación era una lucha contra la naturaleza infantil, incluso se puede afirmar que era una lucha contra la ingenuidad del niño; era la consagración de la superioridad del adulto, y, su fin, convertir al niño en adulto y viejo».[8]

En este aspecto, no sólo ha fallado la escuela, sino también la familia, y no por mala fe, añade, sino por incapacidad. Para él, no sólo la familia es incapaz de educar a los niños, sino que no es su función sociológica, ya que por definición, la familia es, para Wyneken, «una institución que sirve para la propagación de la especie por una parte, incum-

5. *Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde*, p. 10.
6. *Ib.*
7. *Ib.*
8. *Schule und Jugendkultur*, p. 33.

biéndole por otra la gerencia de la propiedad privada».[9] No será, pues, ella la que realizará la obra suprema de la educación, consistente en guiar a la juventud en su camino hacia el absoluto.

Falta, pues, un renacimiento de la «escuela», en su más pura concepción, para que la educación de la juventud pueda llevarse a cabo. Esta educación aunará todas sus fuerzas para no violar «el espíritu de la juventud»; emprenderá, por el contrario, la tarea de convertir en vida lo que constituye la esencia de la juventud, aumentando también su conciencia de ser joven. Y esta educación, afirma Wyneken, no debe consistir en una «técnica» o en un «método», sino que ha de ser la vida misma, no debiendo establecerse otro fin que el de organizar la vida autónoma de los jóvenes. La escuela no ha de ser el sitio de preparación o, como Wyneken expresa con sarcasmo, una institución para hacer envejecer, sino el ambiente natural de la vida de la juventud:

«Según nuestro parecer, la educación no es sólo una técnica inventada artificialmente con el fin de instruir a la juventud, como si no tuviera ninguna idea de las cosas de la vida; ha de consistir en actuaciones justificadas no sólo por el efecto que se desea producir sobre los jóvenes espíritus, sino también justificadas en sí mismas y tomadas con toda seriedad. Lo que podría llamarse la "pedagogía calculada" nos repugna profundamente, ya que la escuela debe ser el lugar en que la verdadera vida pueda tomar un auge en todos los aspectos.»[10]

Dos tareas tendrá la «nueva escuela»: será el portavoz del espíritu absoluto, al mismo tiempo que un hogar para la juventud;[11] dicho de otra manera, su labor es poner a la juventud frente a la realidad objetiva, dejando vivir a los jóvenes según las condiciones propias de su edad. Dos tareas, pues, que a primera vista parecen oponerse mutuamente, ya que, según parece, a medida que la juventud se doblega a las exigencias objetivas, ha de sacrificar su actitud espon-

9. *Schule und Jugendkultur*, p. 13.
10. Revista *Die freie Schulgemeinde*, 1911, I, 4, p. 116.
11. *Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde*, p. 12.

tánea, la cual como se sabe se caracteriza por un acentuado subjetivismo.

Ahora bien, Wyneken encuentra su gran descubrimiento justamente en la solución de este antagonismo; se atribuye el mérito de haber mostrado a la juventud cómo se ha de colaborar activamente y de una manera autónoma con la «cultura», con esta civilización espiritual «de la que hasta entonces había huído o en la que sólo había sabido imitar a los adultos». Como repite sin cesar en sus obras y en sus discursos, sólo creando una **Jugendkultur**[12] se puede conseguir este fin. Esta **Jugendkultur** es entre los postulados de Wyneken, sin duda, el que ha sido más discutido. Wyneken ha intentado precisar sus ideas sobre este tema en un opúsculo bastante abstracto. El postulado de la creación de una **Jugendkultur** no contiene precisamente un programa material: desea más bien enunciar un principio formal, define una actitud general:

«La cultura es una unidad, un sentimiento de conjunto, un estilo común a todos, un instinto que será creador, y es, en este sentido, como concebimos la expresión de la **Jugendkultur.** La **Jugendkultur** alemana no tiene programa como un partido... es una idea y tiene las funciones de una idea, en el sentido que da su dirección y su fin a todas nuestras acciones.»[13]

Intentaré expresar el pensamiento de Wyneken en términos menos abstractos: la juventud, frente a los valores espirituales y eternos de la cultura, ha de tener una actitud autónoma que corresponda a las condiciones propias de su edad. Los jóvenes, en lo concerniente a la interpretación de las cuestiones artísticas, religiosas, políticas, etc., no deben aceptar los mandatos o juicios de los adultos. Cuando ellos traten los problemas, deben, por el contrario, seguir su propio camino y, si hace falta, crear un arte, una filosofía, una política de la juventud. Y la escuela, la «nueva escuela», debe ser el ambiente natural en donde se cultive esta **Jugend-**

12. Es una de esas palabras de difícil traducción. La traducción literal: "culture juvénile" ("cultura juvenil") se presta fácilmente a malas interpretaciones. Prefiero, pues, emplear la palabra alemana y referir su significado a la definición que sigue.

13. *Was ist Jugendkultur?* Munich, 1914, p. 27.

kultur, siendo para la juventud lo que para los adultos son los «círculos» literarios, entre otros, los «institutos» y las «academias».

El rasgo más característico de tal concepción de la «nueva escuela» es, pues, la autonomía de la juventud en todos los sentidos. Los límites del presente estudio me impiden estudiar detalladamente los diferentes aspectos concretos de esta autonomía. Por ello he de renunciar al estudio del problema en la educación intelectual, en el cual tampoco Wyneken ha podido realizar plenamente sus ideas.

Lo que, por el contrario, me interesa más directamente, es la realización de esta autonomía en la educación moral. Es, además, el lugar que tiene el maestro, el educador, en esta concepción de la «nueva escuela» y el papel que le atribuye.

«Nuestros alumnos no están considerados sólo como objetos para educar, gobernar o instruir; por el contrario, para nosotros son los sujetos de nuestra vida escolar vivida en comunidad, estando en consecuencia coordinados con los educadores», ha escrito Wyneken en un informe anual de la escuela de Wickersdorf,[14] y esta consideración corresponde a las ideas que acabo de resumir. En un sistema que tiene como base el postulado de la autonomía de la juventud, existe poco sitio para los educadores, en el sentido tradicional de la expresión, para «maestros» que se sustentan en una autoridad exterior, en una superioridad, y que distinguen claramente su campo de acción del de sus alumnos.

«Los maestros y los alumnos, los que conducen y los que son conducidos, son compañeros. Pero, lo que les une no es sólo una simpatía personal o sentimental, sino la convicción de pertenecer a la misma armada.»

De este modo, Wyneken precisa las relaciones entre educadores y alumnos en la «nueva escuela».[15] Sin embargo, en esta armada de la que habla, hay oficiales o, mejor dicho, jefes **(Führer)**. Sería falso creer que Wyneken haya proclamado la igualdad absoluta entre jóvenes y adultos

14. *Wickersdorfer Jahrbuch*, 1908, p. 29.
15. *Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde*, p. 13.

en la escuela. Por el contrario, para él es esencial que el maestro se revista de las funciones de dirigente o jefe. Para ilustrar la relación particular que ha de establecerse entre el educador y el alumno, se sirve siempre de la expresión **Gefolgschaft** (palabra que designó, en la Edad Media, la relación de fidelidad entre el vasallo y el señor feudal). A este propósito: «Sólo aquel hacia el cual la juventud se siente atraída y al que sigue espontáneamente», puede ser educador en el nuevo sentido de la palabra.

Las relaciones entre el educador y el alumno de la «nueva escuela» son, pues, complejas, encontrándose, según Wyneken, una triple relación: relación de coordinación, de subordinación y otra amistosa.[16] Estas relaciones parecen contradictorias. ¿Cómo, se preguntará alguien, puede haber, a la vez, coordinación y subordinación? Para esclarecer este problema, voy a estudiar las instituciones más importantes de la «libre comunidad escolar de Wickersdorf», la célebre fundación de Wyneken, la cual había de realizar de una manera correcta sus ideas.

A este propósito Gustave Wyneken ha escrito:[17] «Si la nueva escuela consistiese en comidas de **porridge** (potaje) y en pantalones de deporte, seríamos una imitación de los institutos de Lietz».

Es evidente que estas palabras están llenas de una singular exageración. La «libre comunidad escolar de Wickersdorf», fundada en el año 1906, cerca de Saalfeld, en el gran ducado de Saxe-Meiningen (después de 1918, Estado libre de Thuringia), era una de estas escuelas nuevas en el campo, como Wyneken las había visto en el transcurso de sus años de aprendizaje con Lietz, y no sólo en el aspecto exterior, sino también en más de una de las instituciones interiores como las que he examinado en las **Landerziehungsheime**, las cuales tuvieron sus correspondientes en la «libre comunidad escolar». Así, por ejemplo, se encuentra en Wickersdorf la «velada libre» y la «familia» de las escuelas de Lietz,[18] con otros nombres y otros fines. Y, sin embargo, a pesar de es-

16. *Wickersdorfer Jahrbuch*, 1908, p. 60.
17. Revista *Die freie Schulgemeinde*, 1911, I, 4, p. 114.
18. Ver capítulo IV.

tos parecidos y las relaciones históricas, se equivocaría quien quisiera unir directamente Wickersdorf a las escuelas de Lietz. Si el aspecto exterior, así como más de una institución de la «libre comunidad escolar», parecen haber cambiado poco con relación a las de los **Landerziehungsheime,** el espíritu en el que estas formas se inspiran es otro; la actitud frente a los problemas más importantes de la educación es diferente.

La diferencia capital reside en el postulado de la autonomía absoluta de la juventud de Wyneken, que está en abierta contradicción con las ideas de Lietz. Intentaré dar una noción de la autonomía tal como se ha realizado en Wickersdorf, ya que será el mejor medio para comprender la actitud de los maestros de «la libre comunidad escolar» hacia sus alumnos.

En primer lugar, conviene señalar el **Ausschuss,** el comité de alumnos, que tenía una notable importancia en Wickersdorf y cuyos miembros disfrutaban de una gran consideración por parte de sus condiscípulos y maestros. Este comité venía a ser, también por su historia, una especie de aristocracia electiva. Se había creado el año 1908 en las dos clases superiores que habían asistido a la fundación de Wickersdorf y se completaba cada año por elección. Las funciones y competencias del comité fueron establecidas en un reglamento. El párrafo 2, dice:[19]

«La tarea de este comité es discutir regularmente todo aquello que concierne a la vida de la libre comunidad escolar, redactar la historia de la escuela y formular los postulados a la dirección, a la conferencia de los maestros o a la asamblea general **(Schulgemeinde).** No tiene voz deliberativa sino en aquellos casos particulares en los que se le ha atribuido este derecho de una manera expresa. Cuando se trata de querellas entre alumnos, funciona como un tribunal arbitral a petición de una de las dos partes.»

Como se puede comprobar, estas competencias no se parecen a las de un «gobierno». Wyneken dice sobre este comité:[20]

19. *Wickersdorfer Jahrbuch,* 1908, p. 35.
20. *Op. cit.,* p. 36.

«No se trata, para nosotros, de crear un órgano representativo; ésto no tendría sentido allí en donde la comunidad pueda reunirse en cualquier momento. Menos aún se quieren crear diversas categorías sin tener los mismos derechos. Lo que caracteriza a la institución que llamamos comité, es que sólo impone a sus miembros deberes sin conferirles ningún derecho.»

Es la **Schulgemeinde** la asamblea de la comunidad a que alude la cita anterior, la asamblea general de maestros y alumnos, el único acto de la vida escolar del que estaban absolutamente excluidos visitantes y huéspedes. Esta asamblea era convocada por el director cuando había algunas cuestiones a tratar o cuando la reunión era pedida por un tercio de los miembros de la comunidad. El aspecto exterior de la asamblea era democrático, estando asegurada la libertad de palabra para todo el mundo; se discutía y se deliberaba bajo la presidencia del director, terminándose la discusión con un voto; todos los asistentes tenían igualdad de voto excepto los más pequeños, que sólo tenían medio voto.

El comité de alumnos y la **Schulgemeinde** eran los dos pilares del sistema de la autonomía de los alumnos en Wickersdorf. ¿No se trata, acaso, se preguntará alguien, de un sistema muy parecido a aquél que habían conocido las escuelas de Lietz o, mejor aún, no era este régimen un ensayo análogo a los del **self-government** democrático a los que me he referido en el capítulo anterior? Como respuesta a estas preguntas precisaré en primer lugar que un régimen verdaderamente democrático no hubiera correspondido a las ideas de Wyneken que, en efecto, se apresura a decir, a propósito de la **Schulgemeinde**:[21] «No se trata aquí de un principio democrático como puede indicar su apariencia. La democracia sólo tiene sentido allí donde las masas y la multitud reclaman sus derechos».

Ya me ocuparé más adelante de las críticas de Wyneken a propósito del régimen democrático en la escuela. Ahora

21. *Wickersdorfer Jahrbuch*, 1908, p. 30.

continuaré el estudio del régimen de Wickersdorf.[22] Ya me he referido a las competencias limitadas del comité de alumnos, competencias que poco tenían del carácter del poder ejecutivo, e incluso la **Schulgemeinde,** como se verá, tampoco ofrecía los rasgos que hubieran podido darle el aspecto de un «parlamento escolar».

Ante todo, la **Schulgemeinde** desconocía la elección de un presidente o de un comité representativo de carácter parlamentario. El director de la escuela era **eo ipso** presidente de la asamblea y trataba todos los asuntos en sesión plenaria; además, no existía ningún poder judicial. Tampoco existían leyes establecidas por la **Schulgemeinde** que hubieran podido configurar, en su conjunto, una «constitución». Y si no existían «**leyes**» escritas que pudieran ser violadas, tampoco existían juicios a pronunciar: ni la **Schulgemeinde** ni el comité disponían de poder penal; por otra parte, tampoco se conocían los castigos en Wickersdorf. Entonces, ¿cuáles eran las funciones exactas de la **Schulgemeinde,** que tenía tanta importancia en la vida de la «libre comunidad escolar»? Tenía, en primer lugar, la tarea de solucionar los pequeños sucesos diarios de la vida en común, fijándose la duración del paseo matinal cotidiano, las horas de silencio, las salidas, la cantidad de dinero para pequeños gastos, la distribución de los trabajos del jardín, la preparación de una obra de teatro; en resumen, la **Schulgemeinde** solucionaba todo aquello que se presentaba en la vida diaria y cuya naturaleza no pertenecía a la conferencia de los maestros. La segunda función de la **Schulgemeinde,** a la que se atribuía mayor importancia, era la de crear, gracias a sus deliberaciones y decisiones, una mentalidad común, un «espíritu de Wickersdorf». Se discutían, de este modo, cuestiones de principio, de actitud general respecto a los problemas de mayor envergadura, y estas discusiones debían finalizar en la concreción de una «opinión pública» de la comunidad. De este modo se había decidido la prohibición del tabaco y del alcohol, se discutió

22. Además de los escritos de Wyneken y de los informes publicados por la «Libre comunidad escolar de Wickersdorf», he consultado para los pasajes siguientes el estudio de W. Klein, *Die freie Schulgemeinde Wickersdorf. Ein soziologischer Versuch,* Jena, 1921.

a propósito de las relaciones entre mayores y pequeños, entre chicas y chicos, de la actitud de la escuela hacia las gentes del pueblo; se tuvieron discusiones muy animadas sobre la cuestión de si se debía otorgar, en el cultivo del arte en la escuela, la preferencia, entre los poetas, a Goethe o a Spitteler y, entre los maestros de la música, a Beethoven o a Bruckner. En consecuencia, como ya he dicho antes, en Wickersdorf no existían leyes escritas que pudieran ser violadas, pero sí un «espíritu de Wickersdorf» que se podía comprometer, una «idea de la libre comunidad escolar» que se podía desaprovar, una «opinión pública» que podía indignarse. Una fechoría no era considerada, en Wickersdorf, como un delito de desobediencia: estaba mal hecho ya que contrariaba la voluntad no sólo de la mayoría, sino de toda la comunidad. En estos casos, la **Schulgemeinde** reaccionaba con el único medio de que ella disponía: expresaba su desaprobación al culpable. Este tenía la posibilidad de rehabilitarse, imponiéndose un trabajo o un sacrificio útil para la comunidad. En el caso de reincidencia en delitos más graves o después de haber alcanzado tres «votos de reprobación» de la **Schulgemeinde,** se esperaba del alumno que renunciase a pertenecer a la comunidad, que se marchase de la escuela.

Wyneken era de la opinión que la autonomía de la juventud era realizada más perfectamente por este régimen que por el sistema del **self-government,** al que somete a una crítica severa, como resumiré a continuación.

Calificaba, en primer lugar, de ficciones a los sistemas conocidos de autonomía, sirviéndose para este propósito casi de los mismos argumentos que he utilizado para precisar la importancia efectiva del **self-government.**[23] Según Wyneken, se habría montado, en estos ensayos, un gran aparato para hacer creer a los escolares que disfrutaban de una libertad, la cual no existía o que, a lo más, les era otorgada en una medida muy limitada. Además, para este fin, se han dado a los niños formas de vida copiadas de las de la vida social y política de los adultos, formas extrañas a

23. Ver el capítulo III.

la vida social espontánea y autónoma de la juventud. La vida social en Wickersdorf, al contrario, no debía basarse en una ficción, ni ser una imitación o un juego, debiendo ser simplemente la realidad, la vida natural y autónoma de la juventud. También hubiera sido contrario al carácter propio de la juventud, dice Wyneken, la introducción de un sistema fijo y una constitución determinante de la vida común, ya que uno de los rasgos más esenciales de la juventud es el movimiento perpetuo, precisamente en la vida social.

Además, Wyneken se daba cuenta que el régimen democrático aplicado a la educación creaba una cierta tendencia individualista, caracterizada por la preocupación de codificar meticulosamente los deberes y las competencias de los individuos y de los grupos entre sí. La **Schulgemeinde** no debía ser «un mercado de competencias» sino que debía fundir la voluntad de los individuos en una voluntad común garantizando, al mismo tiempo, al individuo el completo derecho de contribuir constantemente a la formación de esta voluntad común. El final normal de un debate en la **Schulgemeinde** no era, en consecuencia, un voto de la mayoría, sino una unanimidad, prolongándose indefinidamente con el fin de conseguirla.[24] No se deseaba vencer a aquél que tuviera otra opinión sino convencerlo.

Finalmente, el régimen del **self-government** que delimita los derechos y deberes de los escolares, circunscribe, por otra parte, en un cierto modo las competencias de los maestros y marca la línea de demarcación entre los dos campos. Sin embargo, es muy característico del espíritu de Wickersdorf que entre los reproches que se hacían al régimen democrático escolar, uno de los principales había sido esta separación de los maestros y los alumnos. Se quería evitar justamente que la **Schulgemeinde** fuera una institución para la salvaguardia de los intereses de los alumnos, debiendo ser el «forum» de toda la comunidad, tomando los maestros parte activa con el mismo derecho que los alumnos; de este modo no se impedía la libertad de palabra, garantizada para todo el mundo; se discutían abiertamente todos los problemas de la vida

24. W. Klein, *op. cit.*, p. 17.

comunitaria, las diferencias de opinión entre un maestro y un alumno, e incluso una crítica formulada respecto a un educador no tenía nada de extraordinario. En Wickersdorf, el derecho a una franca discusión y a una crítica sincera nunca abrieron un abismo entre maestros y alumnos; la crónica de la **Schulgemeinde** no conoce ningún caso de desacuerdo en cualquier cuestión en la que hubiera habido separación de los alumnos por un lado y los maestros por otro; los grupos que se oponían siempre estaban compuestos de maestros y de alumnos.[25]

En la **Schulgemeinde** reinaba naturalmente una estricta igualdad de derechos formales entre maestros y alumnos, lo que era muy importante ya que las decisiciones de la asamblea eran definitivas, no existiendo otra instancia a la que se pudiese recurrir. Evidentemente, cuando se trataba de una cuestión capital, los educadores hacían valer toda su influencia y no hay duda de que, en estos casos, tal influencia no fuese siempre la más decisiva; era incluso el aspecto normal de una **Schulgemeinde,** deduciéndose de más de un informe que un adulto (en el tiempo de Wyneken, era naturalmente él mismo) o que un grupo de adultos eran los que daban el tono a la asamblea que, por otra parte, estaba dirigida por un adulto. La **Schulgemeinde** no era sólo el lazo de unión que coordinaba los intereses de los alumnos a los de los maestros, sino que ella era para el educador la ocasión por excelencia de poner a prueba sus cualidades de jefe, su don de conseguir que le siguieran los jóvenes, sabiéndoles mostrar los fines esenciales y apropiados.

Respecto a las relaciones personales entre educadores y alumnos, eran cultivadas principalmente en los «círculos de compañeros» **(Kameradschaften)** que caracterizaban mucho mejor que la **Schulgemeinde** las relaciones complejas que unían a maestros y a escolares de la «libre comunidad escolar». Un «círculo de compañeros» se componía de una decena, quincena o veintena de alumnos, de cualquier edad y sexo, y del maestro en torno al cual se había formado el grupo. Se

25. W. Klein, *op. cit.*, p. 17.

reunían una vez a la semana, pasándose la tarde, incluso también el domingo, en grupo, ya sea en la habitación del maestro, ya en un local reservado o bien en una de las cabañas que cada grupo se había construido en el bosque y cuyo acceso estaba prohibido a toda persona extraña al grupo. Los miembros del círculo se reunían para comer, pero no vivían todos juntos. Este rasgo particular ilustra, como también el nombre de **Kameradschaft,** que no había sido escogido al azar, la distinción que quería subrayar Wyneken entre estos «círculos de compañeros» y la «familia», tal como existía en las escuelas de Lietz. Las células de la vida social en Wickersdorf en nada debían recordar a la familia humana, y tampoco debían fundarse en una comunidad material, debiendo sólo constituirse por pura «afinidad electiva»; la simpatía espontánea entre individuos, los intereses e ideales comunes debían ser los únicos lazos que uniesen unos a otros a los camaradas. Con este fin, el grupo se reclutaba a través de una doble elección, escogiendo el recién llegado con toda libertad, algunas semanas después de su entrada en la escuela, el círculo al que deseaba unirse; por su parte, los miembros del grupo tenían el derecho de decidir sobre su petición de admisión. Cuando una adhesión había sido decidida y ratificada, no era posible para el recién llegado el cambio de grupo durante algunos meses. Se ofrecía esta ocasión a todo el mundo en primavera y en otoño, en las fechas fijas de la «mundanza», como se decía en Wickersdorf, pero entre estas fechas el cambio de círculo se hacía muy difícil, siendo necesario en estos casos, el acuerdo de todos los interesados y la aprobación del director o de la **Schulgemeinde.**

El nudo de esta pequeña comunidad era el maestro, al cual los miembros del grupo habían elegido como jefe. Era éste, el campo en el que podía entrar en contacto personal con sus compañeros e influenciar el desarrollo de su personalidad.

«El círculo de compañeros no alcanza completamente su finalidad sino cuando el jefe disfruta de la confianza ilimitada de sus jóvenes compañeros. Podemos afirmar que, en casi todos los casos, esta condición se ha realizado», escribe Wy-

neken.[26] Con todo, no era en su cualidad de pedagogo principalmente, sino como hombre, que el educador realizaba su tarea en el «círculo de compañeros». El era el jefe elegido, a quien la afección de los compañeros sustentaba y le daba prestigio su capacidad de jefe, de entusiasmar y guiar al grupo. El maestro daba al grupo su carácter, el grupo llevaba su nombre y la consideración que tenía un «círculo» en la escuela, dependía, ante todo, del prestigio de que disfrutaba su jefe. El tono que reinaba entre el maestro y los miembros del grupo era el de la intimidad, del compañerismo y de la amistad. No sólo el educador era tuteado sino que, muy a menudo, tenía en el círculo su «mote»; un visitante observaba[27] justamente que este tono confidencial no tenía nada de sorprendente ni de chocante ya que uno se daba cuenta que era la expresión adecuada de una relación íntima.

Gracias al círculo de compañeros nació más de una verdadera amistad entre un educador y uno u otro de los alumnos de su grupo. Un antiguo alumno de Wickersdorf, Erich Ebermayer, ha dado, en una novela bastante interesante —en una visión sin duda poética pero por ello más viva— una idea de tales relaciones y, en general, de la vida de Wickersdorf.[28] Wyneken mismo atribuía una gran importancia a esta intimidad en las relaciones entre el educador y el alumno. ¿Acaso no ha hecho, en uno de sus últimos escritos, la apoteosis del «Eros platónico» en la educación?[29]

Pero de los tres aspectos de la relación entre maestros y alumnos, el que le interesaba más no era el de las relaciones personales y afectivas, sino la cualidad de jefe, de la que debía dar prueba el maestro a pesar del compañerismo; para él, esta cualidad es la que convierte al adulto en un compañero apto para trabajar codo a codo con la juventud, al servicio del espíritu objetivo.

Esto marca la diferencia entre Wyneken y los maestros-compañeros de Hamburgo. Pero a pesar de esta diferencia,

26. *Erster Jahresbericht der Freien Schulgemeinde Wickersdorf*, 1906-1908, p. 29.
27. F. Grunder, *Landerziehungsheime und freie Schulgemeinden*, Leipzig, 1917, p. 195.
28. *Kampf um Odilienberg*, Zsolnay, Berlín.
29. *Eros*, Lauenburg, 1923; ver p. 184.

no creo que sea necesario justificar, en esta búsqueda sobre los orígenes del compañerismo en la educación, el hecho de haber dado un lugar considerable a las ideas y a la obra de Wyneken. No se ha de olvidar que éste, siendo a su vez el heraldo de los postulados fundamentales de la pedagogía libertaria (hostilidad a los fines extrínsecos en la educación, valor propio de la juventud, autonomía) ha tenido en Alemania una mayor influencia que Ellen Key y Gurlitt, por ejemplo. En particular, como se verá en el próximo capítulo, supo entusiasmar a la juventud por estos postulados. Gracias a su propaganda en el movimiento de la juventud, ha ejercido una gran influencia sobre los militantes del movimiento que habían de fundar las comunidades escolares de Hamburgo.

No hay que olvidar que Wyneken fue uno de los primeros en poner en práctica los postulados del libertarismo. Lo que Berthold Otto había intentado en el campo de la educación intelectual, Wyneken lo realizó en el terreno de la educación moral y social, y con una consecuencia, con una osadía, que convirtieron a Wickersdorf, desde el año 1906, en una obra de vanguardia que permaneció mucho tiempo aislada, al menos en Europa.

Ya me he referido antes a la originalidad que caracteriza a la obra de Wyneken en la historia de la pedagogía libertaria. Esta originalidad me parece tan acentuada en algunos aspectos que alguien se podría preguntar si es legítimo clasificar a Wyneken entre los pedagogos libertarios como se ha hecho siempre. El carácter original de su obra reside en la síntesis que Wyneken ha intentado encontrar entre la autonomía de la juventud y la educación. La libertad concedida al niño en la medida que algunos pedagogos apreciaban justa, corría el peligro de volver a la anarquía absoluta y perder, de este modo, todo valor pedagógico. Wyneken, como estos pedagogos, rehúye, con toda vehemencia, la idea de una autoridad exterior en la educación que, según él, conduce siempre a la heteronomía de la personalidad, pero pone la espontaneidad de la juventud frente a una realidad objetiva concebida como un principio espiritual. De este principio emana un fuerte sentimiento de obligación al que

la juventud debe someterse, por su propia voluntad, para llegar, no a la anomía, sino a la autonomía, sin que el educador haya ejercido presión u obligación alguna. ¿Ha triunfado Wyneken con esta síntesis, tanto en la teoría como en la práctica? Sus adversarios lo negaron siempre e incluso un observador imparcial como era, sin lugar a dudas, Petersen, afirma de él: «Wyneken es desgraciadamente un guía demasiado "demoníaco", para dejar a la juventud verdaderamente libre; él la somete a sus ideas y le impone una influencia hipnótica».[30]

Por lo que a mí respecta, no pongo en duda que Paul Geheeb, que había sido antes colaborador de Wyneken, supiera encontrar, después de su partida de Wickersdorf, una solución más armoniosa al problema de la libertad que la de Wyneken, creando su «Escuela del Odenwald», trasladada el año 1934 a Suiza.[31] Pero Wyneken ha tenido el mérito indiscutible de haber reaccionado contra el individualismo inmanente de la pedagogía libertaria; en efecto, como ya lo he insinuado en el capítulo que he consagrado a estos pedagogos,[32] el principio de la libertad, tal como lo habían establecido Ellen Key y Gurlitt, parecía destinado a terminar en un culto a la individualidad o a la personalidad. Contra esto, Wyneken escribe:[33] «Otra superstición que conviene eliminar en una pedagogía verdaderamente moderna, es el culto sentimental de la personalidad individual.»

Como se sabe, él ha colocado, tanto en la teoría como en la práctica, la comunidad por encima del individuo. El juicio severo de Ellen Key, que había visitado Wickersdorf, se basa posiblemente en esta tendencia antiindividualista. Dice ella de Wyneken, cuyos puntos de vista son idénticos a los suyos en más de una ocasión:[34] «Wyneken es un déspota genial; quiere discípulos y no hacer hombres: es un general jesuita, no un educador».

30. P. Petersen, *Die neueuropäische Erziehungsbewegung*, Böhlau, Weimar, p. 58.
31. Consultar el estudio de Elisabeth Huguenin, *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald*, Edit. du Bureau International des Ecoles Nouvelles, Ginebra, 1923.
32. Ver cap. VII.
33. *Schule und Jugendkultur*, p. 21.
34. Citado según E. Reisinger, *Dr. Wyneken, der «Anfang» und die freideutsche Jugend*, p. 17, Munich, 1914.

En el próximo capítulo estará presente de nuevo el nombre de este hombre, hoy casi olvidado, que puede vanagloriarse de haber conseguido que hablasen de él como pocos pedagogos contemporáneos lo han conseguido. En el año 1921, un historiador de la pedagogía aún podía escribir: "Wyneken es, sin lugar a dudas, el más poderoso estimulador de la época en materia de pedagogía. Penetrado de un resentimiento profundo hacia lo que pretende la sociedad, arranca la escuela de un mecanismo educativo sin alma y la conduce más allá del individualismo romántico, a un estado inmutable, en donde ella encuentra su completo significado. Se convierte ella en refugio de la vida de la juventud y de sus guías, en una comunidad autónoma, y su fin, lejos de ser exterior, es ponerse al servicio del espíritu».[35]

35. Fritz Karsen, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Leipzig, 1921.

10. El movimiento de la juventud

Ya he aludido en más de una ocasión a este movimiento, cuyo examen cerrará la parte histórica del presente estudio. En efecto, no es sólo desde el punto de vista sociológico[1] que esta «emancipación de la juventud» presenta un alto interés, sino también desde el punto de vista de la historia de la pedagogía. Y, para justificar la importancia que le otorgo en el marco del presente estudio, será suficiente citar a uno de los pedagogos de las comunidades escolares de Hamburgo, Zeidler, que fue, durante muchos años, maestro en la Wendeschule de Hamburgo:[2]

«Para quien no haya comprendido lo que es esencial del movimiento de la juventud, todo el renacimiento escolar será para él letra muerta, ya que sólo podrá ver en él, lo que sucede a menudo, una difamación hecha a la ligera de todo aquello que existía antes».

Sería efectivamente difícil, creo que conseguiré demostrarlo, exagerar la influencia que ha tenido la **Jugendbewegung** sobre la pedagogía estudiada en este libro. Ella tiene derecho a un lugar autónomo en la parte que he intitulado «La Revolución». La revolución pedagógica de la que he indicado algunos estadios particularmente típicos, se habría quedado,

1. Ver 2.ª parte, cap. 1.
2. Kurt Zeidler, *Die Wiederentdeckung der Grenze*, Jena, 1926, p. 15.

en efecto, a mitad de camino si la misma juventud no hubiera auxiliado a los pedagogos en sus esfuerzos. ¿Y, acaso no es más digno de atención este fenómeno curioso y, sin duda, único en la historia de la pedagogía: la juventud misma poniéndose activamente al servicio de un ideal pedagógico, del cual deseaba su realización? Este ideal pedagógico no es precisamente otro que el de la pedagogía **Vom Kinde aus,** pero antes de valorar, en el detalle, la influencia pedagógica del movimiento, haré un examen más general.

Sólo hay una **Jugendbewegung alemana,**[3] ya que conviene recordar que los iniciadores del movimiento reservaron siempre la expresión «movimiento de la juventud» a los grupos formados espontáneamente por la juventud, dirigidos por los jefes elegidos, jóvenes también, y sin ninguna relación con las organizaciones adultas. Los «boy scouts», por ejemplo, o las «Uniones cristianas de jóvenes», las cuales tenían sus secciones en Alemania como en otras partes, no han sido jamás consideradas como participantes del movimiento. Se les consideraba entre los grupos organizados por los adultos de la **Jugendpflege,**[4] haciéndose siempre una distinción clara y, a menudo, hostil, entre ésta y la **Jugendbewegung.**

Este movimiento, que englobaba, en el momento de su supresión por el nacionalsocialismo, muchos centenares de miles de jóvenes, nació en el año 1896, en un círculo de jóvenes estenógrafos, en Berlín-Steglitz. El estudiante Karl Fischer, que era su presidente, propuso a sus compañeros la organización regular de excursiones y viajes a pie. El círculo tomó luego el nombre de Wandervogel (ave migratoria) y vio aumentar en grandes proporciones, en poco tiempo y con sorpresa de sus iniciadores, el número de adeptos. En el año 1914, el Wandervolgel contaba con más de 45.000 miembros y casi en cada ciudad del Reich tenía su sección. Además

3. El movimiento alemán ha tenido, es verdad, partidarios sobre todo en Austria, en Suiza y en los países escandinavos, movimientos que han tenido, a menudo, carácter propio, pero no son tan originales como para que se pueda negar su dependencia espiritual del movimiento alemán. Respecto a investigar por qué no fueron promovidos movimientos originales en otros países, es una cuestión que no me es posible abordar ahora, ya que saldría de los límites del presente estudio. Un sociólogo alemán, Ch. Lütkens, anticipa a este propósito hipótesis muy sugestivas en su libro *Die deutsche Jugenbewegung, Ein soziologischer Versuch*, Frankfurt, 1925, p. 100-137.

4. Quiere decir: protección de la juventud u obras en favor de la juventud.

de ésta, habían sido fundadas otras organizaciones parecidas, que contribuyeron a la propagación del movimiento especialmente entre la juventud universitaria: el Hamburger Wanderverein, en el año 1905, la Akademische Freischar en Gotinga, en el año 1906, la Akademische Vereinigung en Marburgo y muchas otras.[5]

¿De dónde provenía el éxito extraordinario de este movimiento? Se ha intentado, con frecuencia, esclarecer los móviles psíquicos profundos, siendo casi siempre tan contradictorias como múltiples las interpretaciones que se han dado. Sin lugar a dudas es Hans Blueher quien de una manera más viva y más colorista lo ha tratado, en su libro **Wandervogel, Die Geschichte einer Jugendbewegung;**[6] sin embargo, este libro partidista levantó tales protestas en el mismo Wandervogel, que uno ha de servirse de él con reservas. Más adelante me referiré de nuevo a las ideas de Blueher; intentaré antes presentar una idea independiente sobre lo que es el Wandervogel.

Al principio, el movimiento fue sólo una expresión concreta del romanticismo natural de la adolescencia. ¡Cuántos deseos profundos habían de ser satisfechos cuando se recorrían en grupos los llanos y valles del país, cuando se vivía junto a los campesinos, cuando se acampaba en el bosque o al abrigo de una vieja mansión en ruinas! Este romanticismo queda ilustrado por la importancia que se otorgaba al «vestido de Wandervogel» y a la guitarra, la fiel compañera de la **Fahrt** (peregrinaje).

Pero había también en este sentimiento, y posiblemente desde un principio, un elemento más profundo y más serio. Esta juventud, pasando los domingos y las vacaciones en excursiones y en el campo, deseaba distanciarse de toda la civilización que diariamente le atosigaba. Gracias a este «retorno a la naturaleza», huía de la mentalidad materialista de los **Gründerjahre,** como se llamaba a los años de prosperidad material de fin de siglo en Alemania. Se escapaba de la atmósfera sofocante, moralista e incluso corrompida

5. Puede encontrarse una enumeración completa de las diferentes organizaciones en el pequeño libro de Normann Koerber, *Die deutsche Jugendbewegung*, Berlín, 1919.
6. Hans Blueher, *Wandervogel. Die Geschichte einer Jugendbewegung*, Chiemsee, 1909.

de las familias burguesas. Daba la espalda a esos festivales bulliciosos de la juventud universitaria amante del alcohol y de las bromas de mal gusto. Huía, finalmente, de la escuela intelectualista y autoritaria, que no comprendía en absoluto las necesidades vitales de los adolescentes y no dejaba lugar a sus deseos de comunidad y de compañerismo. No se puede comprender este movimiento de la juventud si no se tiene presente el carácter de verdadera **huida** que tuvo en un principio.[7]

Evidentemente, no se contentaba con pasar los domingos y las vacaciones en un «aislamiento espléndido» cultivando el folklore, la danza y la canción popular.[8] Estos jóvenes comenzaron pronto, al atardecer, en torno al fuego, y en el «refugio de la ciudad», en invierno, a someter a una violenta crítica al mundo del que acababan de huir y al que habían de volver en seguida. Y esta crítica fue más severa por el hecho que en las familias se manifestó una cierta resistencia en contra del movimiento a medida que, en las escuelas, los Wandervogel fueron mal vistos cada vez más, empezándose a confiscar sus revistas y, ahora aquí, mañana allá, las autoridades escolares fueron cerrando algunas secciones locales. De la crítica se pasó a una abierta oposición, al odio de todo aquello que era adulto y a toda institución procedente de los adultos. El siguiente relato ilustrará esta actitud. Data del año 1919, pero sería fácil citar otros de antes de la guerra, que expresarían las mismas ideas, posiblemente de una manera menos tajante pero no menos clara. Un joven arenga a los miembros del movimiento, en una circular del Comité central de la juventud:[9]

«¡Compañeros! Somos uno en el odio hacia las instituciones de esta sociedad y del tiempo presente. Preguntamos: ¿Quién es el responsable de esta vida, de estas instituciones, de esta cultura? ¿Quién tiene sobre su conciencia estos Estados, estas escuelas, estas iglesias, esta política, esta prensa y tantas otras cosas? ¡Los adultos!»

7. Este rasgo ha sido puesto de relieve particularmente por A. Messer en su libro *Freideutsche Jugend*, Langensalza, 1923.
8. Las canciones populares han sido reunidas en el famoso *Zupfgeigenhansl*, el breviario del Wandervogel.
9. A. Messer, *op. cit.*, p. 86.

Sin embargo, hay que decir que este espíritu de abierta revuelta sólo era espontáneo en parte, ya que existía también la influencia de algunas personalidades adultas, escritores y oradores, los cuales tenían la vocación de desvelar a la juventud la miseria de su existencia. Entre ellos hay que nombrar en primer lugar a Hans Blueher, el cual, en su historia de Wandervogel, quería ser más bien el inspirador que el historiador del movimiento. Incitaba a la juventud en este libro a la insurrección, prodigando anatemas contra el Estado, la Iglesia, la familia y especialmente contra la escuela. Reproduciré uno de los pasajes más elocuentes y podrá imaginarse la influencia que habían de tener sobre la juventud tales bravatas:[10]

«La escuela no sirve a la juventud sino al Estado. Está en función de la mayoría, su fin es doblegar la joven inteligencia **ab ovo** en una cierta dirección, dirigirla para servir a la opinión política que domine en un momento concreto... Los maestros, en su condición de ejecutores de tal tendencia, nunca serán, en el fondo, amigos de la juventud... Sólo pueden ser carceleros más o menos complacientes, ayudando, a lo sumo, a los jóvenes a hacer penetrar un poco más de luz y de sol en los lugares de su encarcelamiento.»

Sin embargo, la influencia que tuvo Blueher en el Wandervogel fue limitada. Ya en los primeros años, jóvenes pedagogos entraron a formar parte del movimiento, asegurándose una cierta influencia, naturalmente contraria a la de Blueher. Lo que llevó a éste, para quien el espíritu revolucionario del movimiento era lo esencial, a hablar de declive del Wandervogel, del cual decía en el año 1909 que no era más que una «oficina de viajes para escolares». El eco de las tiradas blueherianas fue más resonante en unos grupos que en otros dentro del movimiento de la juventud. Especialmente, fue el círculo del **Anfang** el que hizo suyas las ideas de Blueher y se libró a una crítica impregnada en su espíritu.[11] Un grupo de

10. Blueher, *op. cit., t. I*, p. 13.

11. La revista *Der Anfang* ha aparecido en diversas ocasiones. En el año 1908, fueron editados una decena de fascículos hectografiados por Georges Barbizon, en Berlín. En el año 1911, aparecieron cuatro números impresos, pero son interesantes sobre todo los dieciséis números de 1913-1914. Fueron editados por Georges Barbizon y Siegfried Bernfeld, en Berlín.

jóvenes, sobre todo de colegiales, se había creado en estos cuadernos verdes una «tribuna de la juventud» en la que, desde entonces, escolares y colegiales escribiendo bajo seudónimos pudieron dar libre curso a su desprecio y a su odio hacia la sociedad adulta y sus instituciones, particularmente contra la escuela. El personaje que asumía la responsabilidad formal del contenido de esta revista fue Gustave Wyneken, firmando él en calidad de redactor-jefe. Esta función le atrajo probablemente al polemista de Wickersdorf más hostilidades que sus propios escritos y discursos. Sin embargo, había creído necesario aceptarlos ya que apreciaba que lo importante era ofrecer, de este modo, un «forum» a la juventud, en donde ella pudiera emitir libremente su opinión e intentar encontrar una base común de acción. La influencia de Wyneken sobre el movimiento fue probablemente mayor que la de Blueher. En diferentes ocasiones, su nombre estará presente aún, ya que tomó parte muy activamente en las manifestaciones a las que más adelante me referiré. Ciertamente, él ha sido una personalidad muy discutida en el seno del movimiento, pero lo que éste tenía como fondo espiritual se lo debía, en una gran proporción, a la influencia de Wyneken. No sólo pensaba él haber creado, en Wickersdorf, la escuela que no habría de temer a la crítica de los jóvenes polemistas de la escuela oficial,[12] sino que además dio en su libro **Schule und Jugendkultur,**[13] y en sus artículos y discursos reunidos en el libro **Der Kampf für die Jugend,**[14] el programa espiritual y las divisas del movimiento. En efecto, podía reivindicar el mérito de haber mostrado a la juventud un fin más allá del romanticismo, de la huida de la civilización y de la crítica estéril. Este fin era la **autonomía de la juventud** que, a partir del año 1913, resultó ser la idea central del movimiento. La historia de la **Jugendbewegung** fue, después de esta fecha, la historia de la lucha emprendida por la juventud alemana para obtener su autonomía espiritual y cultural. Se trata de

12. En su opúsculo *Der Gedankekreis der Freien Schulgemeinde*, dedicado al Wandervogel, se refiere al movimiento y a la "Freie Schulgemeinde" como un conjunto armónico comparable a la madera y a la punta de una lanza.
13. Jena, 1919.
14. Jena, 1920.

una lucha palpitante de la que intentaré mostrar las etapas decisivas.

La fiesta del Hoher Meissner fue la primera manifestación para la obtención de la autonomía. Las tres organizaciones más importantes del movimiento convocaron, en octubre del año 1913, a sus miembros y, con ellos, a toda la juventud alemana, en una pequeña montaña cerca de Cassel. Una fiesta de juventud había de reunir a todos los grupos dispersos y unirlos en un vasto movimiento, cuya finalidad fuera la de asegurar a la juventud un lugar autónomo en la vida de la nación. Es lo que decía la circular redactada por Gustave Wyneken:[15]

«La juventud alemana se encuentra en un momento histórico. La juventud, hasta el presente, ha sido apartada de la vida pública de la nación, no teniendo otro papel que el de aprender, debiendo contentarse con una sociabilidad informal y superficial, como un simple apéndice de las generaciones de más edad; esta juventud alemana comienza a tomar conciencia de sí misma. Intenta, ella misma, formar su vida, independiente de las costumbres perezosas de los viejos y de las leyes de una convención odiosa. Aspira a una vida que corresponda a la naturaleza juvenil, pero que le permita, al mismo tiempo, tomarse seriamente a ella misma y a sus actos, y ser factor distinto de la obra civilizadora en general.»

La fecha de esta fiesta no se escogió al azar; en esta misma época se sucedían en Leipzig, con multitud de desfiles y de grandiosos discursos y banquetes, las festividades del centenario de la batalla de Leipzig. No se trataba del hecho de que los jóvenes, reunidos en el Hoher Meissner, quisieran demostrar su patriotismo en reunión aparte o disminuir el recuerdo de los antepasados, sino el deseo de demostrar que también la juventud sabía festejar estos recuerdos gloriosos de otra manera que con desfiles y discursos belicosos, continuando la obra de sus mayores pero con un espíritu nuevo. Esto es lo que subraya el pasaje siguiente del manifiesto ya citado:

«Ante todo, odiamos el patriotismo estéril que se em-

15. *Anfang*, I, 5 de septiembre de 1913.

briaga con simples palabras y sentimientos, los cuales, al mismo tiempo que van en detrimento de la verdad histórica, se entusiasman mirando hacia atrás y sin pensar en proponerse unos fines nuevos.»

En el transcurso de estos días, se revivió la danza y la canción popular, se representó la **Ifigenia** de Goethe y hombres como Gottfried Traub, Bruno Lemke, Knud Ahlborn, Ferdinand Avenarius, Gustave Wyneken arengaron a los dos mil jóvenes que llegaron de todas partes del Reich.[16] Los jefes de las diferentes organizaciones deliberaron sobre el programa de acción que podría adoptar el movimiento. En este aspecto, también fue Wyneken quien indicó el camino a seguir al movimiento. Conjuró a todos estos jóvenes para que defendieran su completa libertad de acción, y que vigilasen para que su espíritu no se estancase después de haber conseguido un fin prefijado, el cual, incluso aunque fuese muy elevado, podría ser contrario a las necesidades del movimiento de la juventud. Y se le siguió. El resultado concreto de esta manifestación no fue un programa de acción definido y detallado sino una ardiente reivindicación de la autonomía en todos los aspectos. La célebre fórmula de Meissner, adoptada por unanimidad y con entusiasmo, expresa esta reivindicación: «La juventud libre de Alemania quiere formar su vida según sus propios ideales, comprometiendo su propia responsabilidad y conforme a su conciencia. Pase lo que pase, ella no renegará de esta libertad interior.»[17]

Aunque esta declaración no desencadenó ninguna revolución, esta juventud herética no quería reconocer la autoridad de los adultos, por lo que empezó a inquietar a la opinión pública. Personalidades muy notables como el editor Diederichs, los psicólogos F. Jodl y L. Klages, los escritores L. Thoma y H. A. Krüger, los pedagogos F. Natorp, L. Gurlitt y G. Kerschensteiner[18] habían, es verdad, manifestado su simpatía hacia el movimiento, pero, por otra parte, los periódicos

16. Ver *Freideutscher Jugendtag*, discurso, Hamburgo, 1913.
17. "Die freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein".
18. Las adhesiones enviadas a Hoher Meissner por estas personalidades han sido reunidas en el pequeño libro *Freideutsche Jugend, Festschrift zum Freideutschen Jugendtag*, Jena, 1913.

conservadores publicaron reportajes alarmantes y, en la dieta bavaresa, el ministro de Educación fue interpelado sobre el «espíritu revolucionario que disgregaba a la juventud».[19] Ésta se inquietó muy poco por estas críticas, y ya los jefes de las diferentes organizaciones habían sido convocados en Marburgo para darle un poco más de realidad a la fórmula indudablemente tan general de «Hober Meissner". Sin embargo, no llegaron a ponerse de acuerdo sobre la manera concreta de proseguir la acción: siempre se tropezaba con la definición exacta de la autonomía reivindicada. Algunos delegados encontraron que la influencia de algunos adultos sobre el movimiento era demasiado importante. Querían que se completase la fórmula de «Meissner» con lo siguiente: «La juventud libre de Alemania es la unión de asociaciones de la juventud, que han sido creadas por la juventud y quieren que su comunidad sea representada por la juventud».[20]

En el fondo, era una invitación, poco disimulada, dirigida a Gustave Wyneken, que estaba presente, para que se retirase del movimiento. Esto fue lo que hizo, después de una tempestuosa discusión, con gran pesar de una minoría bastante importante. ¿Cómo ha de considerarse este hecho, el cual se sirvió de la divisa de la autonomía absoluta contra el hombre que se la había dado? ¿Ingratitud o necesidad lógica? Hay que decir que Wyneken había utilizado sin discreción su influencia sobre el movimiento para propagar sus ideas.

La jornada de Marburgo fue saludada por la mayoría de las organizaciones reunidas en el movimiento como el hecho que señalaba la liberación definitiva de cualquier influencia ajena y adulta. Se creía haber llegado ya a la autonomía absoluta y se prometía servirse bien de ella. Se esperaba obtener influencia sobre la escuela y se soñaba en la creación de un arte, ¡incluso de una política de la juventud!, pero antes que se pudieran realizar estos proyectos, estalló la guerra que puso fin a estos sueños, al menos por un tiempo. La juventud no podía seguir centrando su problemática en

19. Ver el folleto *Die freideutsche Jugend im bayrischen Landtag*, Saal, Hamburgo, 1914.
20. Ver *Die Marburger Tagung der freideutschen Jugend*, Saal, Hamburgo, 1914.

conservar una actitud autónoma frente al cataclismo que sacudía a la nación entera. Ya no era el momento de estar aparte y deliberar un programa de emancipación. Los mayores partieron hacia el frente, llenos de entusiasmo y de espíritu de sacrificio, acompañándoles los deseos más ardientes y, a menudo, la envidia de los más jóvenes. Ya que en la guerra se veía «el resultado **inevitable** de los hechos políticos reales»[21] y estaban convencidos, como los adultos, que «sólo las armas podían salvar a Alemania».[22] Sin embargo, después de los entusiasmos de los primeros meses, empezó a recordarse que se había aclamado a Wyneken en el Hoher Meissner cuando había solemnemente declarado:[23]

«Que no nazca el día en el cual las hordas guerreras invadirán los valles de nuestra patria. Y que no nazca el día en que seremos obligados a llevar la guerra a los valles de un país extranjero.»

El espíritu de Hoher Meissner reapareció en las revistas y reuniones, la juventud recordó que había tenido otros proyectos que el de dejarse conducir ciegamente hacia el campo de batalla. «¿Qué relación tenemos con el odio y la muerte entre los pueblos? ¡Ni queremos el chovinismo ni la opresión extranjera!», exclamó uno de los jefes del movimiento.[24] El movimiento protestó abiertamente, en el año 1916, cuando se promulgó la **Reichsjugendwehrgesetz** y decretóse la preparación militar de la juventud alemana.[25] Se adhirió completamente al punto de vista de F. W. Foerster, el cual declaró en el **Berliner Tageblatt:** «¡Es para la paz futura y no para la guerra que se debe preparar a la juventud! Los jóvenes, reunidos el año 1917 en un campo organizado por la Freideutsche Jugend, en Solling, tomaron una posición completamente hostil frente a la guerra. Sin embargo, todo el mundo se abstuvo de actuar en este sentido, esperándose el fin de la guerra para reanudar la acción dejada en suspenso el año 1913.

Pero 1918 ya no era 1913. La revolución fue recibida

21. Revista *Freideutsche Jugend*, 1915, I, 9, p. 173.
22. *Ib.*, 1915, I, 6, p. 114.
23. *Freideutscher Jugendtag*, p. 34.
24. *Freideutsche Jugend*, 1915, I, 9, p. 171.
25. *Freideutsche Jugend*, 1916, 6, p. 170.

con simpatía por la mayoría del movimiento. Éste, revolucionario por definición, aunque no político, había mostrado siempre sus tendencias anticapitalistas; simpatizaba desde siempre con algunos ensayos de reforma social. Pero esta actitud no era, ni podía serlo, la del movimiento completo, ya que los adeptos se reclutaban en las clases burguesas. La consecuencia natural de estas divergencias fue la disgregación progresiva del movimiento en una gran cantidad de organizaciones, distinguiéndose cada una de las otras por sus convicciones políticas. Es inútil contar que una tal evolución hizo imposible una acción común tal como se la deseaba en el año 1913. El hecho de que el movimiento sufriese cada vez más la influencia de la política —lo que después del año 1918 era innegable—,[26] puso definitivamente fin a la idea de una juventud alemana unida y autónoma, ya que en los diferentes grupos no se buscaba ya realizar una «política de la juventud», sino que se adhiriera, posiblemente con algunas reservas, al programa del grupo político de los adultos. En dos ocasiones aún la Friedeutsche Jugend, vasta organización que después del año 1913 reunió a los principales grupos del movimiento, reaccionó contra esta fatal evolución. Una vez más se esforzó, en el congreso de jefes que tuvo lugar en el año 1919, en Jena,[27] por establecer unos principios para un programa de acción común, pero se terminó con la escisión de un grupo muy importante, el Entschiedene Jugendbewegung, el cual reivindicó un programa completamente revolucionario. Las discordias se reprodujeron en el seno del congreso de Hofgeismar, en el año 1922, y fueron de una tal agudeza que el cronista del movimiento tuvo que escribir en la hoja central: «El congreso de Hofgeismar es el final de la Freideutsche Jugend».[28]

La evolución que aquí interesa fue interrumpida sobre todo por los acontecimientos políticos: la emancipación de la juventud, tal como ella había deseado desde la jornada de

26. «El movimiento se ha convertido en político. Es un hecho y no se puede cambiar nada», escribe el cronista de la *Freideutsche Jugend*, en abril de 1919 (V. p. 64).
27. Ver *Krieg, Revolution und freideutsche Zukunft. Die Jenaer Tagung der freideutschen Jugend*. Hamburgo, 1919.
28. *Freideutsche Jugend*, VI, p. 215.

Hoher Meissner, no podía realizarse, la juventud en tanto que «estado» o «clase» no podía obtener la autonomía reivindicada. El movimiento, con todo esto, perdió de vista su fin supremo, colocado quizá demasiado alto, pero lo que continuaba, en una cierta medida, incluso después de la desaparición de la organización, fue la idea misma del movimiento. La **Jugendbewegung** experimentó, en las múltiples organizaciones que la representaban después del año 1919,[29] una expansión numéricamente importante durante algunos años todavía. Estos grupos completamente separados los unos de los otros, incluso en oposición por sus puntos de vista religiosos y políticos, se sentían unidos en un mismo espíritu, el cual se expresaba no sólo en las costumbres y las tradiciones, sino que creaba entre estos jóvenes un lazo de unión espiritual, aun cuando ya no existían programa ni acción comunes.

Este espíritu es verdaderamente más importante aun que la organización a la que sobrevivió. Tuvo una tal influencia en la juventud alemana que el **Handbuch der deutschen Jugendpflege**[30] pudo afirmar, incluso en el año 1923: «Es el movimiento de la juventud que da su carácter a la vida de nuestros adolescentes». Posiblemente no sea exagerado afirmar que gracias a este espíritu, la **Jugendbewegung** ha obrado en favor de la educación de la juventud, entre los años 1910 y 1930 aproximadamente, tanto como la escuela y la familia.

¿Cuál era, pues, este espíritu y en qué sentido ha influido en la juventud alemana? Se le puede caracterizar, en primer lugar, con la palabra **autonomía.** La autonomía de la juventud, éste era el fin del movimiento, y si no consiguió obtener la autonomía exterior, alcanzó, por el contrario, una autonomía interior, posiblemente mucho más importante. El movimiento ofreció a los jóvenes una nueva vida, una vida aislada en el seno de la naturaleza, una vida exclusivamente entre jóvenes. Pronto esta vida creó formas propias, un nuevo «estilo de vida», el cual debía distinguir a los adeptos del movimiento de las otras personas y especialmente de los adul-

29. Mencionaré a los más importantes: «Wandervogel», «Jungwandervogel», «Neudeutsche Pfadfinderbewegung», «Bund der Köngener», «Deutsch-christliche Studentenvereinigung», «Grossdeutsche Jugend», «Quickborn», «Entschiedene Jugendbewegung», «Freie sozialistiche Jugend», «Uebernationale proletarische Jugend».
30. Berlín, Heymann, 1923, t. II, prefacio.

tos. Era una vida simple y austera, en la que el alcohol y el tabaco estaban prohibidos en la mayoría de grupos. Se subrayaba la sencillez en el vestido, cultivándose lo simple y lo natural en el arte. La danza y el **Lied** populares, tal como se habían conservado en los pueblos, eran preferidos a las danzas y a los aires modernos. El movimiento moderno de la canción, por ejemplo, que apunta al retorno de las melodías simples y populares, y que ha encontrado multitud de adeptos también en Suiza, empezó por la **Jugendbewegung**, la cual desde sus comienzos había trabajado en este sentido.[31] No se siguió el gusto dominante respecto a la poesía, ya que el movimiento no se inclinaba hacia los poetas «de moda», sino que apreciaba a Spitteler, y si este autor es bien conocido en Alemania, lo debe, en parte, al movimiento de la juventud. Lo mismo que Stefan George, el cual, en esta época, tenía pocos seguidores. Estos jóvenes se impusieron, en todos los aspectos de la vida, el deber de seguir su propio gusto y crearse una cultura propia, como lo había recomendado tan elocuentemente Wyneken.

Pero, en primer lugar, el movimiento ha despertado en estos jóvenes el **sentimiento de ser jóvenes**, estimulándoles a considerar, en este hecho, por una parte, el lazo de unión entre todos los jóvenes y, por otra, la línea de separación entre la juventud y los adultos; aquí radica la verdadera expresión de la autonomía que se buscaba; uno se sentía joven y también lo quería ser; esta juventud que la tradición consideraba como un estado de imperfección se convirtió en una virtud y en un bien. Y ya jamás se admitió que la juventud fuese considerada sólo como un estado pasajero, con el único valor de ser una preparación para la vida de adulto; ahora se le atribuía un valor en sí mismo. No se deseaba ser alguna cosa, sino ser alguien.

Ante todo, es esta concepción nueva de la juventud, propagada por el movimiento, la que ha impresionado a los jóvenes y les ha formado en un sentido nuevo. Incluso se hizo derivar de esta afirmación de la autonomía todas las consecuencias lógicas que ella conlleva y que constituyen, en su conjunto, un programa **pedagógico**, que no sólo ha sido

31. Ver, por ejemplo, F. Jöde, *Musikalische Jugendkultur*, Hamburgo, Saal.

proclamado por la **Jugendbewegung,** sino que ella misma ha realizado en una cierta medida. La primera consecuencia fue que se empezó a refutar a la generación adulta el derecho de educar a la juventud. No sólo porque se considerase a los adultos incapaces de realizar este trabajo, sino porque cada uno se sentía capaz de realizarlo. Estos revolucionarios conocían bien la diferencia entre la anomia y la verdadera autonomía. No querían abolir la autoridad de los adultos y darles después, con una anarquía sin límites, la prueba de que esta autoridad era legítima y necesaria. Se daban cuenta de la responsabilidad que asumían al liberarse y se prometieron reemplazar la educación por los adultos, por ejemplo, por cualquier cosa superior: **la educación por sí misma,** tal como la preconizaba la fórmula de Hoher Meissner. Se tuvo cuidado, siempre, de repetir lo que uno de los jefes del movimiento había expresado:

«¡Nuestro movimiento de la juventud! No se trata de una cohorte de niños sin guía y de adolescentes faltos de juicio, sino de comunidades educadoras en las que cada uno es, ante los otros, un educador a la vez que un alumno.»[32]

No me detendré acerca de todas las interpretaciones, a veces fanfarronas, que «esta educación por sí misma» ha tenido, ni en los proyectos, un poco nebulosos, de crear, en el sentido de Wyneken, una cultura propia, una **Jugendkultur,** la cual había de contener todos los valores espirituales que necesita la educación. Examinaré, por el contrario, en qué sentido y con qué medios ha **realizado** el movimiento esta educación en el campo limitado de su vida social.

En efecto, puede decirse que esta «autoeducación» no se quedó, como otros muchos puntos del programa, en una simple divisa. Fue realizada, dentro de unos ciertos límites, gracias especialmente a **la comunidad** y a **los jefes.**

La idea de la comunidad era una de las más importantes del movimiento; los nombres que llevaban los diferentes grupos dan ya una prueba de ello: «Liga» **(Bund)** era, en general, el nombre de una gran organización; las secciones locales de

32. *Freideutsche Jugend,* 1917, p. 148.

los Wandervogel se llamaban «tribus» (**Stämme**); el grupo que se reunía con motivo de un viaje llevaba el nombre de «clan» (**Horde**). La vida en común en las excursiones y en el campamento era uno de los grandes atractivos del movimiento, lo que se comprenderá fácilmente si se recuerda que, en esta época, la escuela negligía todavía, o incluso suprimía, toda manifestación de comunidad, de solidaridad, entre los alumnos. Pero esta vida en común exigía una adaptación, una disciplina, sacrificios, incluso, lo que la convertía en un excelente medio de educación social. Además, la subordinación a la voluntad común que ella exigía de cada uno, dejaba poco sitio al individualismo y, por otra parte, la vida social del movimiento reclamaba constantemente la solidaridad y la ayuda, las cuales son las únicas virtudes que permiten a un grupo convertirse en una verdadera comunidad.

La mejor prueba de su valor educativo la ha dado esta comunidad con el hecho de que la mayoría de los grupos reunían a chicos y chicas. En una época que convertía en virtud a su gazmoñería y que, sin embargo, toleraba el flirt y la prostitución, estos jóvenes de ambos sexos se iban de excursión durante días, semanas enteras, vivían en granjas, acampaban en el bosque y, sin ninguna clase de vigilancia, se entregaban a una vida libre y natural que, no obstante, fuera de casos excepcionales, no dio motivo de escándalo. Así, la juventud del movimiento realizó ella misma, en una cierta medida, la coeducación, en un momento en que sólo era practicada en algunas escuelas de vanguardia, en Wickersdorf y en Odenwald por ejemplo. ¿Cómo hubiera sido posible si los individuos no se hubieran sentidos unidos por un sentimiento de obligación y por un espíritu común y si la comunidad no hubiera ejercido una influencia altamente educativa sobre cada uno de sus miembros? No conviene sobreestimar, es verdad, la importancia que tenían las chicas en el movimiento.[33] Ante todo, fue un movimiento de chicos, incluso en determinados aspectos y momentos manifestó tendencias claramente antifeministas. No voy a aceptar la tesis

33. Ver a este propósito, El. Buss-Wilson, *Die Frau in der Jugendbewegung*, Saal, Hamburgo, 1919.

de Hans Blueher,[34] que encuentra en el amor homosexual uno de los móviles más profundos y más esenciales del movimiento, pero hay que reconocer que este sentimiento ha tenido su papel concreto en la **Jugendbewegung.** Los documentos que, a este propósito, ha recogido Blueher y, después de él, R. J. Hoffman[35] no dejan lugar a dudas a este respecto. La libertad, el aislamiento, el contacto íntimo entre jóvenes, lo que era una consecuencia de la vida en el seno del movimiento, han favorecido verdaderamente las tendencias invertidas en algunos individuos, ofreciendo a éstos la posibilidad de contaminar a otros. Pero Blueher fue demasiado lejos cuando generalizó. En donde estaba viva, la comunidad ha ejercido una buena función educadora, encauzando y espiritualizando estas tendencias de manera que, en las grandes organizaciones como en la Freideutsche Jugend, por ejemplo, la importancia de este factor ha sido sin duda menor de como la ha visto —o deseaba ver— Blueher.

La educación por sí misma, tal como la preconizaba el movimiento, fue realizada no sólo por la comunidad sino también por los jefes. La juventud alemana de la época, a la que ahora me refiero, ha mostrado más o menos la misma simpatía por las organizaciones democráticas como la que tiene hoy en día, no pudiendo por lo tanto ser sobreestimada la importancia que tenía el jefe. ¿Cuáles eran sus funciones y sus competencias y, en consecuencia, cuál era su influencia? El jefe era un compañero que convocaba a los miembros de un grupo para una excursión, fijaba las etapas y las paradas, distribuía los pequeños cargos necesarios en la vida de vivac, dirigía además las discusiones en el «refugio de la ciudad», representaba incluso a su grupo en los congresos, ya mencionados, en donde se discutía sobre la acción en común que habría de realizar el movimiento. Durante las excursiones, debía ser como un general, vigilar el orden y la disciplina, lo que le daba el derecho de mandar y exigir una obediencia concreta por parte de sus compañeros. Se puede decir que, en una cierta medida, el jefe representa una autoridad, pero

34. H. Blueher, *Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Ein Beitrag zur Erkenntnis der sexuellen Inversion*, Prien, 1918.
35. R. J. Hofmann, *Fug und Unfug der Jugendkultur*, p. 31, ss.

esta autoridad era esencialmente de un carácter diferente a la de un padre de familia o la de un maestro de escuela, por ejemplo.[36] En primer lugar, se caracterizaba por el hecho de que ella no le distinguía expresamente de los otros miembros del grupo. El jefe poseía la autoridad con la aprobación de sus compañeros que lo habían elegido libre y espontáneamente, sin prometerle una obediencia pasiva. Sólo se apoyaba su autoridad en la confianza y en el afecto de los miembros del grupo; no tenía otra garantía que la fidelidad que le habían prometido, la cual establecía, entre ellos, una relación particular que a menudo se ha designado con la palabra **Gefolgschaft,** que encontramos, aquí y allá, en los escritos de Wyneken.[37] El jefe era menos obedecido que **seguido.** El jefe no era un «superior»; su autoridad, su influencia sobre los compañeros no procedía de una «misión» o de un «oficio», sino justamente del hecho que era uno de ellos, y no quería imponer su voluntad, sino que era él quien sabía expresar mejor la voluntad general: «No mandar a las masas o conducirlas a su voluntad, sino ser su portavoz, su expresión fortuita y por esto necesaria».[38]

Pero la autoridad del jefe provenía también de su valor, es decir, de la superioridad moral de su personalidad, que se imponía al grupo, y es aquí donde residía su función educativa profunda, que la influencia verdadera que él tenía no la ejercía por sus mandatos sino por la integridad de su personalidad, por su conducta personal, por el ejemplo que él daba. He aquí lo que dice un antiguo jefe:

«Conviene que el jefe del Wandervogel sea un ejemplo de lo que él exije a su **Horde,** en lo que concierne a la manera de pensar, los sentimientos y las costumbres. Su autoridad proviene sólo de su ejemplo y no tiene ningún carácter oficial.»[39]

36. Me refiero al tipo medio de jefe, tal como se deduce del estudio de los documentos, haciendo abstracción de las excepciones como, por ejemplo, el jefe-director tal como lo preconizaba Blueher entre otros, (*Führer und Volk in der Jugendbewegung*, Jena, 1919) pero que fue siempre rebuido por la gran mayoría del movimiento. (Ver, por ejemplo, en la revista *Freideutsche Jugend*, III, 322, la crítica negativa de este libro de Blueher).
37. Ver el capítulo precedente.
38. *Freideutsche Jugend*, VII, p. 48.
39. Friedrich Wilhelm Fulda. *Die Beispielspädagogik im Wandervogel*, p. 12, Leipzig, 1914.

¿Acaso es necesario, después de este examen del movimiento, resumir con detalle las anologías que se imponen entre este capítulo y los precedentes? Me parece innecesario. El paralelismo entre los afanes pedagógicos de Rousseau, Gurlitt, Key y Wyneken, por una parte, y los del movimiento de la juventud, por otra, es evidente. La revolución que unos han preconizado, otros han intentado realizarla, y la revolución aquí referida es la «revolución copernicana en la educación», como la he llamado anteriormente, según E. Claparède.

Es verdad que la **Jugendbewegung** no pudo realizar la conquista que le había animado Wyneken en el Hoher Meissner:[40] «La primera tarea de la nueva juventud consiste en esto: conquistar su patria espiritual, la escuela».

Pero si como organización el movimiento no ha podido apoderarse de la escuela, muchos de sus adeptos han intentado más tarde, cuando ellos mismos llegaron a ser educadores, realizar el espíritu del movimiento en sus escuelas, y entre ellos encontramos también a los maestros de las comunidades escolares de Hamburgo, los cuales habían tomado, casi sin excepción, una parte activa en el movimiento. En efecto, la pedagogía del «maestro-compañero», tal como la he estudiado en la primera parte, es inconcebible sin la influencia de la **Jugendbewegung.** Casi se puede afirmar que el «maestro-compañero» es el «jefe» del movimiento disfrazado de maestro de escuela. Pero en lugar de apoyarme sobre detalles, dejaré a los educadores de las comunidades escolares el cuidado de confirmar mi punto de vista. Los maestros de la Wendeschule de Hamburgo comenzaron el primer informe sobre su escuela con el pasaje siguiente, que prueba con toda claridad lo que he dicho:

«Cuando se intenta comprender a nuestra escuela, conviene recordar que ella nació del espíritu del movimiento de la juventud. Se trata de experiencias de juventud que han tomado forma concreta. Nosotros las hemos llevado a cabo

40. *Freideutsche Jugend, Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meissner*, Jena, 1913, p. 168.

desde nuestros años de adolescencia, cuando aún no conocíamos la posibilidad de una revolución política.»[41]

Antes de empezar la parte crítica de este estudio, me detendré un instante para ponderar la envergadura de mi investigación histórica.

Con ella debía probarse que la pedagogía del maestro-compañero no puede ser interpretada exlusivamente como un efecto de corrientes políticas de la época, ya que la actitud y la concepción educativas del maestro-compañero tienen su historia pedagógica. Espero haber demostrado que, en efecto, esta pedagogía no está aislada ni separada de una tradición, como puede parecer a primera vista. Me parece que queda demostrado que la evolución de toda la pedagogía moderna consiste en una disminución de la autoridad del educador, por una parte, y por el acercamiento personal entre maestro y alumno, por otra.

Sin embargo, creo que se estará de acuerdo en convenir que sería falso hablar de una simple diferencia de grado cuando se compara el maestro-compañero al maestro de la escuela activa, a los del **self-government** o a los **Landerziehungsheime.** Conviene reconocer la existencia de una diferencia radical entre estos tres tipos de pedagogos modernos, por una parte, y la del maestro-compañero, por otra, diferencia que tiene su origen en las concepciones de la educación que están en la base de estas diferentes actitudes. Tal comprobación me ha llevado a discernir, en la historia de la pedagogía moderna, una corriente autónoma que los historiadores no han distinguido apenas hasta ahora de la evolución general de la nueva pedagogía. Y, sin embargo, es necesario hacer tal distinción, ya que sólo esta corriente autónoma es verdadera y esencialmente revolucionaria, mientras que las otras concepciones modernas, que he reunido con el nombre de «nueva educación», y por más revolucionarias que sean en el campo del **método,** pueden ser referidas, en lo que concierne a su **fin último,** al punto de vista tradicional en la pedagogía. En cambio, la pedagogía del maestro-compañero no hubiera podido ser

41. *Berichte der Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen,* circular del año 1921.

explicada sin esta revolución, de la que, al menos en parte, es un fruto tardío.

Esta «explicación» no agota el tema. A pesar de la tradición histórica que he indicado y a pesar de las influencias y los antecedentes citados, la concepción y la práctica educativas de los pedagogos de Hamburgo conservan un carácter original. Esta originalidad, sin duda alguna y en buena parte, procede de las personalidades que han realizado la actitud del maestro-compañero; además de los factores históricos, existen, en consecuencia, factores psicológicos de los que tendré ocasión de mencionar los más importantes.

Me he abstenido conscientemente, en esta parte, de toda crítica, la cual me hubiera comprometido en las controversias sin fin y poco originales, por otra parte, sobre las afirmaciones de Rousseau, Key, Gurlitt, Wyneken, etc., objeto de múltiples discusiones. Reservo a la crítica la parte original de mi estudio; volveré pues a la actitud educativa de los maestros de Hamburgo, tal como ha sido descrita en la primera parte de este estudio.

III. LOS RESULTADOS

1. El fracaso de la tentativa de Hamburgo y sus probables causas

No emprendo esta última parte del presente estudio sin un cierto pesar, ya que tengo la convicción de que los mismos hechos y mi propio punto de vista me obligarán a formular críticas ciertamente negativas.[1] Por otra parte, me preocuparía dar la impresión de no haber sabido apreciar, en su justa medida, el trabajo positivo que ha sido realizado en las comunidades escolares de Hamburgo, así como el singular entusiasmo de estos maestros, la valentía con que se dedicaron a explorar un terreno desconocido de la pedagogía, junto a la entrega y el espíritu de sacrificio que ellos, en su mayoría, pusieron de manifiesto (por ejemplo, el equipo de maestros de la escuela Berlinertor se reunió diariamente, durante el primer año, en conferencias que duraban varias horas). Me parece imposible que, en las páginas siguientes, pueda hacer justicia a los resultados positivos de la nueva pedagogía de Hamburgo, resultados que ya han sido examinados y que serán objeto de nuevos estudios,[2] sobre todo en lo concerniente a los resultados propiamente didácticos. Tampoco puedo olvidar los méritos obtenidos por estos pedagogos en el campo de las relaciones entre escuela y familia. En este aspecto, los maestros

1. Por otro lado, ya he expuesto, en la primera parte de este libro, algunas reservas también válidas sobre este tema.
2. El libro *Der Ertrag der Hamburger Erziehungsbewegung*, ed. por el Dr. Julius Gebhard, de próxima aparición, dará cuenta, sobre todo de los resultados metodológicos del movimiento de Hamburgo.

de las comunidades escolares han puesto de relieve las posibilidades y nuevos caminos que cualquier tentativa de educación nueva podrá seguir con provecho. Lo mismo sucede en las relaciones entre maestros y alumnos. Cualquier visitante observador habrá reconocido las ventajas obtenidas comparativamente entre la actitud del maestro de la vieja escuela y la nueva relación del maestro con el alumno, como por ejemplo el testimonio del prudente inspector escolar de Pomerania,[3] que se ha visto obligado a afirmar que «la relación de cordialidad y de confianza tenía como resultado más patente el de una adhesión asombrosa de los niños a su escuela». El mismo observador hace hincapié sobre la nueva actitud de los maestros de Hamburgo, la cual favorecía, en gran medida, la educación de la autonomía, el sentido de responsabilidad y un desarrollo de las capacidades y facultades del niño, más libre y más completo que el obtenido con la actitud de los maestros de la escuela tradicional.

Pero si se admite que el valor de un ensayo en la educación debe ser juzgado con la ayuda de los resultados visibles, es decir, a través del examen de los éxitos y los fracasos, mi crítica puede partir del hecho que la tentativa de Hamburgo desembocó en un rotundo fracaso. Ante todo, comprobaré el fracaso y buscaré las razones probables que lo ocasionaron.

Las comunidades escolares de Hamburgo ya no existen. Después de los acontecimientos políticos de 1936, parece lógica su desaparición, pero sólo una de las cuatro «comunidades escolares», la escuela Am Tieloh, se vio afectada por el triunfo del nacionalsocialismo en Alemania. Dos de las otras tres, la Schule an der Telemannstrasse, la más moderada, y la Wendeschule, la más radical de todas, habían renunciado voluntariamente a proseguir, en el año 1925, su ensayo iniciado en 1919, entrando de este modo bajo la tutela de las autoridades y de la legislación escolar, lo que equivale a renegar abiertamente de los principios fundamentales de su fundación. La Schule am Berlinertor, la más intransigente de las escuelas de ensayo, rehusó, en 1925, renunciar a la libertad,

3. El inspector Rude en A. W. Lay, *Die Lebensgemeinschaftsschule*, Osterwieck, 1927, p. 179.

y existió hasta 1930, año en que el equipo de maestros decidió, en vista de la disminución del alumnado, seguir las clases hasta el final de la escolaridad de los alumnos, pero no abrir una nueva clase. (Tenía en este momento un centenar de alumnos, cuando en 1919 cada una de ellas contaba con más de 600.) Tales hechos históricos permiten hablar de fracaso, al menos aparente, de las escuelas de ensayo de Hamburgo.

Respecto a la evolución interior de las comunidades escolares, se puede también comprobar un fracaso de la pedagogía en cuestión, fracaso que se centra en el punto esencial de la experiencia: la nueva actitud de los maestros. Examinaré con documentos auténticos tal fracaso: en primer lugar, los cuadernos del diario de William Lottig[4] que contienen observaciones sobre todos los hechos producidos durante los once años de existencia de la escuela Berlinertor. Además, me he basado también en la crítica publicada en el año 1926, con viva indignación de sus colegas, por Kurt Zeidler, antiguo maestro de la Wendeschule.[5]

Pueden quedar de manifiesto las constantes dificultades contra las que ha tropezado la nueva actitud, con sólo decir que el cambio permanente de maestros era un problema cotidiano. Y no sólo eran los maestros debutantes que, con un entusiasmo ingenuo, habían acudido en el año 1919 a las escuelas de ensayo, para separarse de ellas, completamente desilusionados, al cabo de pocos meses y refugiarse en la seguridad social del pupitre de la «vieja escuela». Más de un «antiguo combatiente» acabó, después de algunos años de lucha extenuante, abandonando el campo de batalla y regresando a las filas de los educadores de la escuela pública. Ya en el año 1927 señala Lottig lo difícil que era encontrar buenos maestros dispuestos a entrar en las comunidades escolares. Finalmente, y esto es lo más grave: hay que dar constancia de que aquéllos que perseveraron, se vieron en la absoluta imposibilidad de aplicar siempre todos los principios

4. Ya he citado este diario en varias ocasiones, el cual me permite comprobar en vivo la actitud del maestro-compañero. Estoy muy agradecido al señor Lottig por haberme facilitado sus notas, gesto más meritorio, si cabe, ya que no le he ocultado que estaría obligado a hacer algunas críticas muy severas.
5. Kurt Zeidler, *Die Wiederentdeckung der Grenze*, Jena, 1926.

que habían postulado y deseaban realizar sin restricciones. En primer lugar, y poco después de la apertura de las escuelas, tuvieron que aprender que es imposible vivir con niños en una escuela sin obligarlos a observar las más elementales normas de conducta y sin imponerles algunas prescripciones y prohibiciones: por ejemplo, los niños tenían la costumbre de deslizarse por las balaustradas de la escalera, ¿qué podría hacerse, sino prohibirles este placer a menos que se prefiriese exponerlos a este peligro constante?[6] Y, por una razón parecida, muy pronto hubo necesidad de prohibir a los niños que entrasen ellos solos al gimnasio. En resumen, apenas al cabo de un mes, los maestros debieron reconocer que fatalmente habían cometido las primeras infracciones respecto a la actitud de «sin obligaciones ni prohibiciones» que se había creído posible realizar.[7] Pero la libertad absoluta de los niños tuvo que sufrir restricciones mucho más drásticas. Zeidler[8] cuenta, por ejemplo, que muy pronto fue necesario establecer un horario con vistas a conseguir un recreo común para toda la escuela. Y el mismo «sistema de cursos» resultó, en la práctica, casi automáticamente un «sistema de clases», obligando a los niños a observar un horario previsto y poniendo fin a la posibilidad de cambiar de grupo cuando no se encontrasen a gusto en su clase. La actitud educativa propiamente dicha, las relaciones entre maestros y alumnos no pudieron ser mantenidas por más tiempo de la manera como se habían pensado. Las infracciones y las restricciones hechas a la «camaradería» son fáciles de comprobar desde el comienzo de la experiencia. En el año 1923,[9] el grupo de profesores de la escuela de Berlinertor estableció que las decisiones de la conferencia de los maestros debían ser cumplidas siempre, incluso en contra de la voluntad de los alumnos. Ziedler[10] da constancia de que, cada vez más, se podía comprobar cómo los maestros usaban de una cierta coacción con el fin de obtener de sus clases un trabajo provechoso. Diversos documentos demuestran que, al cabo de cierto tiempo, hubo necesidad de instaurar algunas sanciones

6. Diario de Lottig, nota del 24 de agosto de 1919.
7. *Ib.*, nota del 13 de mayo de 1919.
8. Zeidler, *op. cit.*, pp. 25 y 26.
9. Lottig, nota del 17 de septiembre de 1923.
10. Zeidler, *op. cit.*, p. 74.

para mantener un orden y una disciplina elementales. No sólo en el año 1923 los maestros acordaron[11] retener un cuarto de hora en las aulas a los alumnos que llegaban demasiado tarde por la mañana, sino que, a menudo, sucedió que un maestro tuvo que expulsar a más de un alumno rebelde y, según parece, hubo incluso quien contestó con una bofetada a alguna impertinencia.

Después de estas observaciones, me parece que bien se puede hablar de un fracaso de la actitud de camaradería intentada en Hamburgo, y que será mucho más comprensible una vez expuestas las causas.

Dichas causas se pueden buscar en cuatro factores que influyeron en la experiencia de Hamburgo: en primer lugar, en las circunstancias exteriores; luego, en las autoridades escolares y en los padres de los alumnos; en tercer lugar, en los maestros y, por último, en los mismos niños y en su forma de reaccionar frente a la educación intentada con ellos.

Referente a las circunstancias exteriores, ha de reconocerse que, en el año 1919, a pesar de las tendencias dominantes de la época, a las que he atribuido una cierta influencia,[12] el ambiente no era propicio para un ensayo tan arriesgado como éste. Eran los años de postguerra, años de la más completa miseria material y moral en Alemania. Las consecuencias de la derrota militar, la revolución y la inflación se hacían sentir sobre adultos y niños, creando un estado de ansiedad que no beneficiaba en absoluto a un ensayo tan radicalmente nuevo. También en el curso de estos años se acentuó la radicalización política, la cual llevó a una guerra civil latente hasta 1933. Las comunidades escolares sufrieron las consecuencias de estos hechos. Teniendo ellas mismas un origen y un carácter revolucionarios y consideradas como exponentes de la política escolar socialista (equivocadamente, como sabemos) fueron atacadas y calumniadas sin cesar por los adversarios del socialismo. Además, constantemente tenían que luchar contra toda clase de dificultades materiales, faltando a menudo casi de todo: sitio, luz, carbón, papel, tiza, jabón...,

11. Lottig, nota del 20 de abril de 1923.
12. Ver 2.ª parte, cap. 1.

lo que, sin duda alguna, producía un efecto nefasto en el humor y en los nervios de los maestros y de los alumnos. No hay que menospreciar la importancia de estos detalles, ya que pueden jugar un papel decisivo. Por ejemplo, y a fin de apreciar en su justo valor el coraje de los hamburgueses, ¿cuántas facilidades materiales y morales disfrutaba Wyneken para realizar sus ideas en un internado aislado en el campo, y en un ambiente culto y libre de toda preocupación de orden material?

Más de un documento de los que he estudiado podría dar la impresión de que buena parte de la responsabilidad recae en las **autoridades escolares** de Hamburgo. Particularmente en el año 1952, cuando entró en vigor la nueva ley escolar (**Grundschulgesetz**) prescribiendo a las escuelas de ensayo los mismos fines que tenían las escuelas públicas, se acusó a las autoridades públicas de una falta de comprensión de las necesidades particulares de las comunidades escolares. Pero no se ha de olvidar que esta actitud inflexible de las autoridades había sido precedida por seis años de absoluta libertad, otorgada por dichas autoridades a las escuelas de ensayo. Es decir, que no era nada exagerado que exigiesen, después de este período, unos resultados comparables a los de las clases normales. Sin duda alguna obligar a las comunidades escolares a alcanzar unas finalidades definidas significaba que éstas debían renunciar, en una cierta medida, a su principio exclusivo: **Vom Kinde aus.** Pero, como ya he dicho, dos de estas escuelas, y entre ellas la más radical, se conformaron voluntariamente a las exigencias de las autoridades, justificando así este «voto de desconfianza» que, repito, sólo fue planteado después de un largo período durante el cual las autoridades de Hamburgo habían dispensado a las comunidades escolares una extraordinaria confianza, dando prueba de una comprensión y de una valentía pedagógicas excepcionales.

La actitud adoptada por los **padres** de los escolares es más fácil de precisar. La Schule am Tieloh, una de las comunidades escolares, había sido fundada gracias a la iniciativa de los mismos padres en un barrio de Hamburgo. Ya he mencionado el interés y el espíritu de sacrificio de que dieron

prueba los padres, durante varios años, en relación con las escuelas de ensayo. Uno de los maestros de la escuela de Am Tieloh, Lamszus, los elogia de este modo:[13]

«Desde el principio, los padres se obligaron a la tarea que les había reunido. Con ocasión de las reuniones de padres, ayudaron con sus consejos a la joven maestra que no tenía ninguna experiencia «parlamentaria», asumiendo la dirección del debate, y contribuyendo de este modo, con su habilidad y buen humor, a disipar un cierto embarazo inicial. Ellos nos consiguieron el permiso para visitar con los alumnos las fábricas, los almacenes, los establecimientos en que ellos trabajaban en calidad de obreros o de empleados. Hubo quien dio algún curso por la tarde, otro ayudó en la carpintería, otro en trabajos de metalistería, etc. Ayudaron en el taller, el cual, por otra parte, fue montado gracias a su ayuda, ya que pusieron a nuestra disposición sus herramientas. Las madres ayudaron en las labores del hogar, vistiendo incluso a los niños más pobres de la escuela. Fueron los padres quienes pidieron ayuda para nuestra causa a las instituciones de beneficencia. Aceptaron las responsabilidades de los comités y comisiones, cuidaron de las idas y venidas que a nosotros nos hubieran ocupado mucho tiempo, prepararon las entrevistas necesarias con las autoridades. Nos ayudaron mucho a adornar las fiestas escolares y en la construcción de la casita en la landa. Se reunieron para formar una «asociación de amigos» de la escuela y contribuyeron con sus pobres posibilidades para procurarnos lo que el Estado no nos podía proporcionar. Pero sin duda alguna lo mejor y más reconfortante que nos dieron fue su absoluta confianza.»

Sin embargo, el número decreciente de niños que asistían a las comunidades escolares, revela cómo fue desapareciendo esta confianza. Probablemente se trataba también de un efecto producido por la discordia política, según anota Lottig en su carnet, que se manifestaba en más de una asamblea general de padres y maestros. Pero la razón principal de esta disminución de la confianza ha de buscarse en las razones

13. Citado por F. Karsen, *Die neuen Schulen in Deutschland*, Langensalza, 1924, p. 46.

aducidas por la madre de un alumno en una asamblea general de la escuela de Berlinertor, que afirmaba[14] con toda claridad: los niños no aprenden nada, su educación moral está completamente abandonada, y los niños salen de las comunidades escolares con una gran dificultad para adaptarse a la vida práctica y profesional. Los maestros, dice Lottig, no podían responder a tales reproches. Además, aduce las palabras de un maestro:[15] «Hay que confesar que los padres que nos dejan el niño ponen de manifiesto su escaso interés por el futuro de éste.»

Nadie se extrañará, pues, que los padres no hayan seguido en las escuelas de experimentación hasta el final, y no sería justo reprocharles por ello, lo que nunca hicieron los maestros.

Ya he expresado mi admiración hacia los **maestros** de las comunidades escolares por su valentía y por su entrega. En Hamburgo había pedagogos que, con su entusiasmo e idealismo sin par, sólo deseaban el bien realizando grandes sacrificios en provecho de su obra. La mayoría estaban dotados de una extraordinaria intuición pedagógica e inspirados en los más altos sentimientos respecto a los niños que se les había confiado. No obstante, también hubo, al parecer, personas incompetentes, atraídas únicamente por la falta de control y por la libertad absoluta que aseguraban las escuelas de ensayo tanto para los maestros como para los alumnos, nos dan prueba de que entre estos maestros se encontraba el tipo del «charlatán», que se desenvolvía mejor en el diálogo que en la acción, tipo bastante frecuente en los ambientes de «movimientos de juventud».[16] Las diferencias de opinión que se revelaban en los diálogos entre los maestros también dan pie a suponer que, a pesar del considerable acento social que marcaba a la pedagogía de las comunidades escolares, el individualismo de más de un maestro hacía difícil la tarea de trabajar en común y de ejercer una influencia sistemática y uniforme sobre los niños. Las más acusadas divergencias nacían entre los miembros

14. Diario de Lottig, nota del 13 de noviembre de 1925.
15. *Ib.*, nota del 4 de septiembre de 1923.
16. Ya sabemos que eran muy íntimas las relaciones entre el movimiento de Hamburgo y la «Jugendbewegung». El libro de W. Stäblin *Fieber und Heil in der Jugendbewegung*, que se refiere a los rasgos neuróticos y al infantilismo del movimiento, es también revelador, desde varios puntos de vista, sobre la psicología de algunos de los pedagogos revolucionarios.

más jóvenes y los de más edad de entre los diferentes grupos, chocando el radicalismo de los jóvenes contra la moderación de los de más edad. Más de una vez he encontrado en los documentos que he examinado este rasgo significativo para la interpretación psicológica del maestro-camarada. Zeidler, colaborador durante muchos años de los más radicales de estos pedagogos, hace constar también unas analogías psicológicas sorprendentes con el movimiento de juventud. Aduce incluso un cierto «infantilismo», acusando a algunos de estos revolucionarios, particularmente a los más intransigentes, de falta de madurez, de sentido común y de tener un carácter lleno de inhibiciones.

Acaso pudiera creer alguien, a raíz de estas últimas consideraciones, que mi intención es hacer a algunos educadores de las comunidades escolares responsables de los fracasos sufridos por estas escuelas. No es éste mi propósito. Pero me parece interesante y oportuno para el examen psicológico que realizaré más adelante, dar cuenta, ahora, de algunas observaciones provechosas a este respecto.

Finalmente, ¿en qué medida han contribuido los niños con sus reacciones en el resultado tan poco satisfactorio de este ensayo? Pregunta que centra el problema sobre el valor pedagógico de la actitud del maestro-compañero. En primer lugar, hay que reconocer que la calidad de los alumnos confiados a los pedagogos de las comunidades escolares no era especialmente favorable para el éxito de su intrépido ensayo. En su gran mayoría, los niños procedían de un ambiente proletario, aportando en consecuencia una herencia a menudo perniciosa, estando también influidos por las desgracias físicas y morales de la pobreza e incluso de la miseria. Además, no es posible suponer que la mayoría estuviese acostumbrada a la disciplina, lo que habría facilitado la tarea de los maestros. Las comunidades escolares no procedían a una selección de escolares; es fácil imaginar los efectos de esta amplitud de espíritu. Con frecuencia, las escuelas de ensayo recibían niños que, por razón de su mediocridad intelectual o por causa de algún defecto del carácter, habían fracasado en las escuelas públicas. Al estudiar los documentos se tiene a menudo

la impresión de que la comunidad escolar ha sido, para más de un padre, la **última ratio.** Con frecuencia, se comprueba que más de un maestro se lamenta de que, entre sus escolares, haya alguno que debería estar en una clase para retrasados. Pero se trata de excepciones y no de la regla general y las quejas de padres descontentos, de las que ya he citado un ejemplo, no hubieran sido refutadas por el argumento de la inferioridad de sus hijos.

Una de las quejas apuntadas, fue, recuérdese, la de que «los niños no aprendían nada» en las escuelas de ensayo; el fundamento de este reproche reside, sin duda, en el hecho de que los niños no habían realizado las esperanzas que en ellos habían depositado los maestros. Éstos habían esperado que, por ejemplo, los niños respondieran a la supresión de toda coacción en el trabajo con un deseo y un interés espontáneos y con una disciplina de trabajo voluntario que asegurasen los buenos resultados. Pero pronto se dieron cuenta de que habían sido muy optimistas en la mayoría de casos, ya que el interés que mostraban los niños era insuficiente y, sobre todo, nada regular para conseguir realizar un trabajo. Las frecuentes ausencias y los desórdenes en las lecciones de los que se quejaban constantemente los maestros son buena prueba de ello. Y como estos pedagogos no admitían para el trabajo otro motivo que no fuese el interés espontáneo de los alumnos, el progreso y el mismo maestro dependían desagradablemente de la voluntad de los niños. A este respecto, y refiriéndose a una maestra a la que vio esforzarse vanamente para interesar a sus alumnos por la lectura,[17] Lottig dice: «Ella ha de conformarse únicamente con la buena voluntad de los niños, lo que le causa una gran perplejidad».

Lo que decepcionaba especialmente a los maestros era la ausencia del sentido de la obligación moral en la actitud de los niños respecto al trabajo. El nacimiento de este sentimiento hubiera justificado la supresión de la coacción exterior. Pero se comprobaba lo contrario, ya que los niños actuaban con un diletantismo excesivo en todas las secciones, incluso

17. Diario de Lottig, nota del 30 de agosto de 1921.

en el canto, como lo hace constar Lottig después de una visita a la clase de un colega:[18]

«Aquí tampoco se consigue. Cantan lo que quieren; el maestro accede a todos sus deseos... Saben un poco de todo, con seguridad ni siquiera una canción. Muchos no cantan, y durante largos ratos no hacen más que soñar.»

La actitud que adoptan los niños respecto al trabajo escolar no difiere en nada de la que tenían respecto a sus juegos. En vano se esperaba el descubrimiento de un afán, lo único que hubiera asegurado, según la opinión de los pedagogos, un resultado positivo.

Un maestro perdió la paciencia después de cuatro años de trabajo en las escuelas de ensayo, volviendo a una clase normal, y resume así sus experiencias:

«Los niños aprecian, es verdad, el hecho de no ser obligados a aprender, considerándolo como la cosa más natural, pero lejos de incitarles a trabajar por sí mismos, no se consigue más que despertar en ellos una afición ilimitada por los juegos.»[19]

En efecto, la impresión general es que los niños, disfrutando de su libertad, se ocupaban largo tiempo de un tema, mientras encontraban en él un placer, abandonándolo en el momento en que el trabajo hubiera exigido un esfuerzo real y una cierta perseverancia. La perseverancia no era su fuerte si se ha de dar crédito a las observaciones de un profesor de la escuela superior:[20]

«Tienen, es verdad, el valor que la confianza da y no se desalientan, pero la vida no les será fácil cuando el primer esfuerzo no sea suficiente y se vean obligados a realizar un trabajo que no les guste.»

Los maestros de las comunidades escolares habían esperado que la absoluta liberación de la espontaneidad del niño tuviera como consecuencia natural un gran enriquecimiento del trabajo en todas las secciones: los niños las llenarían de vida animando con su imaginación las lecciones. Creían poder estigmatizar de este modo, mejor que con cualquier otra de-

18. *Ib.*, nota del 23 de agosto de 1921.
19. *Ib.*, nota del 19 de octubre de 1923.
20. *Ib.*, nota del 19 de enero de 1925.

mostración, el espíritu anodino y monótono de la escuela tradicional. No tendrían que lamentarse, en efecto, de una falta de vida y de animación en sus escuelas, pero la productividad del espíritu y la fuerza creadora de los niños parece haber decepcionado a sus maestros. Zeidler, uno de los profesores, hace constar:[21]

«Se observaba un empobrecimiento deprimente en todos los aspectos de la vida escolar. No se veía ningún movimiento espontáneo y creador en ninguna de las secciones dejadas a la merced de la libertad infantil.»

Estos resultados deben atribuirse, parcialmente al menos, al desorden que reinó, no sólo al principio, en estas escuelas. Recuérdese que el caótico comienzo no pudo alarmar a estos pedagogos, ya que se lo esperaban, viendo en él el fatal estado pasajero y necesario, anterior a una nueva disciplina que surgiría de los mismos niños.[22] Sin embargo, a decir verdad, la mayoría de los niños apenas se preocuparon de esta nueva disciplina. Al contrario, continuaron aprovechándose y abusando de su libertad. Los edificios temblaban por el ruido, el mobiliario fue deteriorado e incluso se robó material. En el mes de octubre del año 1919, es decir, después de los primeros seis meses, Lottig anota la exclamación desesperada de un maestro: «¿Será posible convertir a estos alocados rapaces en amables guardianes de su institución sin tener que tomar drásticas medidas?». Y en el mes de marzo de 1920, el cuerpo de profesores de una escuela de ensayo se confiesa incapaz de refutar una descripción alarmante de anarquía en ella, aparecida en un importante periódico de Hamburgo. En efecto, no se estableció una nueva disciplina sino en la medida que los maestros fueron saliendo de su actitud pasiva, decidiéndose algunos a intervenir directamente.

En un principio, se había creído que la clase o el «grupo», es decir la comunidad de los niños, haría innecesaria toda intervención del maestro, reaccionando no sólo contra el desorden sino responsabilizándose de él en todas las funciones educativas necesarias. Sin duda alguna, los pedagogos de las

21. Zeidler, *op. cit.*, p. 59.
22. Ver la 1.ª parte, cap. 1.
23. Diario de Lottig, nota del 11 de octubre de 1919.

comunidades escolares han obtenido buenos resultados en el campo de la educación social, haciendo hincapié en el instinto social de sus escolares tal como ya he descrito, instinto que se ha desarrollado, en los niños, en una medida mucho más generosa que en la escuela normal. Pero al parecer estos pedagogos han sobreestimado el sentido social de los niños. Un profundo individualismo apareció en el trabajo con los escolares, en vez de lo que habían esperado sus maestros cuando insistían en la tarea en común. He aquí la opinión de uno de los profesores sobre el trabajo de sus alumnos:[24]

«Ni siquiera cuando los niños trabajan con interés se llega a un trabajo en común. Se comprueba, en todos los sitios, la tendencia a hacer grupo aparte.»

Por lo que se refiere a la disciplina, Zeidler expone experiencias menos positivas todavía, cuando describe la función ordenadora de la comunidad:[25]

«Doquiera que alguien se dejase guiar por una confianza ilimitada en el trato con los niños, en su fuerza de voluntad, en su perseverancia, en la seguridad de su instinto y en la tendencia de los individuos a formar una comunidad, el resultado fue la creación de bandas indisciplinadas en lugar de las comunidades que se deseaba formar.»

Véase otra referencia complementaria sobre la acogida de los niños a la actitud de los maestros en las relaciones personales con los alumnos: ¿Fueron dignos de la confianza que los maestros testimoniaron a su favor? ¿Supieron apreciar justamente la amistad y la camaradería que les ofrecían? Las observaciones que he podido recoger a este respecto no me permiten dudar de que se hubiese establecido más de una relación interesante entre maestros y alumnos; los cuadernos de Lottig son particularmente ricos en anotaciones respecto a la amistad y al agradecimiento con que a menudo respondían los alumnos a la nueva actitud de sus maestros. Pero también en este aspecto los pedagogos tuvieron sus decepciones. Las reacciones de los niños eran tales que, a veces, el maestro perdía la paciencia y la esperanza. Los abusos y la

24. Lottig, *loc. cit.*, nota del 19 de octubre de 1923.
25. K. Zeidler, *op. cit.*, p. 36.

ingratitud hicieron algunas veces inútil la buena intención, la igualdad y la cordialidad de los maestros.

Una observación bastante general, por ejemplo, es que los niños no soportaban el hecho de ser considerados el centro de todo: de la lección, del horario, del mismo maestro en torno a sus necesidades instantáneas o de sus intereses. Aquellos pedagogos que habían mantenido su criterio, no pudieron sin embargo disimular que algunos niños perdían su espontaneidad. («Ella no se muestra tal como es, "actúa"», afirma Lottig de una alumna.)[26] Y asumían desagradables aires de arrogancia:[27] «En general, se comprueba un comportamiento de los niños que parece afirmar: nosotros somos lo más importante.» Zeidler expresa este mismo sentimiento:[28]

"Incluso los juegos, a menudo no dieron el resultado apetecido, ya que los niños creían que no debían someterse a las obligaciones necesarias ya que, según ellos, era superior a sus fuerzas el actuar de otro modo que no fuera bajo el impulso de las inspiraciones instantáneas, siempre mudables.»

El egocentrismo, el subjetivismo de los escolares fue mucho mayor del que habían podido suponer sus educadores. Esto, evidentemente, no contribuyó al éxito de la tentativa, tanto más cuanto que este subjetivismo solía dirigirse contra los maestros mismos. Con frecuencia, los profesores recibieron como respuesta a su benevolencia descortesías e impertinencias desconcertantes. La siguiente reflexión que transcribe Lottig de uno de los maestros, ilustra esta decepción:[29] «He aquí cómo nos encontramos nosotros los maestros: peligramos de ser arrojados muy pronto de nuestra propia escuela.» Otro ejemplo: ¿Qué se opinará de esta escena que Lottig consideró lo bastante importante para incluirla en su diario?:[30] unos muchachos que cometieron un pequeño delito, debían presentarse al Director, pero en lugar de ir ellos, le notificaron que si tenía algo que comunicarles que viniese él mismo. Y el autor del diario se pregunta, con cierta ansiedad, al anotar este incidente:

26. *Loc. cit.*, nota del 19 de agosto de 1921.
27. *Loc. cit.*, nota del 20 de septiembre de 1921.
28. K. Zeidler, *op. cit.*, p. 50.
29. Diario de Lottig, nota del 11 de octubre de 1919.
30. *Ib.*, nota del 27 de noviembre de 1929.

«¿No somos demasiado camaradas con los niños? ¿No es excesivo acaso que les otorguemos el derecho de tutearnos?»

Como se puede comprobar, la actitud de los niños explica en una buena parte, el por qué la tentativa de Hamburgo no obtuvo los éxitos que para ella habían deseado los amigos de las comunidades escolares. Parece que de los cuatro factores que he estudiado, es la actitud de los escolares la que ha jugado el papel decisivo. No obstante, no acusaré a los niños de Hamburgo de haber hecho fracasar uno de los más interesantes ensayos de pedagogía nueva experimentados en este último cuarto de siglo. En primer lugar, sería conveniente dar una respuesta a la pregunta capital que se deduce de mi disertación: ¿los niños de otra ciudad, de otro país, de otro ambiente social, incluso de otra época, hubieran reaccionado de manera distinta con la pedagogía del maestro-compañero? Y esta pregunta, a la que voy a intentar dar una respuesta es, incluso, parte de un problema más amplio. Lo que conviene preguntarse, después de haber estudiado el fracaso de la tentativa de Hamburgo y haber mostrado algunas de sus causas probables, es si se debe considerar estas causas como características de un caso individual. Si hubiera que responder con una afirmación a esta pregunta, el presente estudio tendría tan sólo un valor histórico, informaría sólo sobre la validez de una aplicación de la camaradería en la educación. Pero si, por el contrario, se respondiera con una negativa, es decir, si se puede demostrar que las causas principales del fracaso de Hamburgo serían las mismas en cualquier otra tentativa semejante, entonces, estas causas se convertirían en argumentos definitivos en contra de la actitud de la camaradería misma y el análisis que he llevado a cabo asumiría, por este motivo, un valor crítico. Bajo este nuevo ángulo, voy a examinar, ahora, la influencia de cada uno de los cuatro factores del fracaso de las comunidades escolares de Hamburgo.

2. Los errores psicológicos del «maestro-compañero»

Será breve la referencia a los dos primeros factores ya anunciados: la influencia de las circunstancias exteriores y el papel jugado por las autoridades escolares y los padres.

Las circunstancias exteriores fueron particularmente desfavorables, y una tentativa de estas características emprendida en otras circunstancias hubiera tenido más posibilidades de éxito que de fracaso. Por ello no se puede generalizar esta causa del fracaso; ya he mostrado su importancia, pero se puede deducir del presente estudio que no le atribuyo una influencia decisiva.

Respecto a las autoridades escolares y a los padres, sólo puedo decir lo que yo mismo he comprobado: no se les puede achacar la responsabilidad del fracaso de esta tentativa. Por ello, no me parece necesario someter su influencia a un examen más detallado. Las dificultades inherentes a estos factores se presentarían con toda seguridad en cualquier ensayo análogo.

Creo, y ya lo he afirmado antes, que sería falso buscar las causas del fracaso en una desafortunada o mala voluntad por parte de los maestros. Ya se ha comprobado, es verdad, que al lado de pedagogos de verdadero talento, había algunas personas menos capacitadas. Pero dejando aparte a estos educadores —gente joven sin gran experiencia aunque fueran

los más radicales y los más elocuentes apóstoles de la nueva actitud—, no creo que la misma tentativa emprendida sólo por personas notables hubiera tenido éxito. No es necesario, para sostener esta tesis, recurrir al tópico de la imperfección humana. Me atendré, más bien, al argumento siguiente: los rasgos psicológicos que presentan los apóstoles más intransigentes de la camaradería en la educación son inherentes a la misma actitud del maestro-compañero. No se trata de caracteres propios a sólo algunos de los educadores de las comunidades escolares.

Voy a enumerar estos caracteres psicológicos del maestro-compañero antes de justificar mi opinión. En otro estudio he tratado[1] de enunciar los rasgos psicológicos, especialmente caracterológicos, que predestinan, por así decirlo, a un maestro a una actitud concreta respecto a sus alumnos. El examen que he realizado sobre este tema me ha proporcionado los rasgos típicos del maestro-compañero, demostrándome que la juventud de muchos de ellos, la falta de experiencia junto a una tendencia subconsciente antiautoritaria y una disposición afectiva de un tipo particular, podían conducir a un maestro a adoptar esta actitud. Los informes de que dispongo sobre este tema de los maestros de Hamburgo han confirmado esta realidad. Entre los maestros de las comunidades escolares que mostraron un mayor interés para realizar integralmente la camaradería fueron, generalmente, los miembros más jóvenes y los menos experimentados de los distintos cuerpos de la enseñanza. Referente a los instintos o impulsos antiautoritarios y a la disposición afectiva, mencionada de un modo particular en mi examen, los he encontrado unidos a este «infantilismo» de algunos pedagogos revolucionarios, al que Zeidler alude.

De una manera más directa, examinaré la naturaleza de este infantilismo intentando encontrar los rasgos no ya particulares de algunos individuos que realizaron la actitud de la camaradería, sino los de esta misma actitud. Como conse-

1. J.-R. Schmid, *Attitudes éducatives typiques des maîtres*. Manuscrito del Institut des Sciences de l'Education, Ginebra, apareció un extracto en los *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, n.º 4, Types de maîtres. Ginebra, 1934.

cuencia, quedará establecido que el infantilismo reprochado por Zeidler a algunos pedagogos de las comunidades escolares no es una particularidad más de ellos, sino un rasgo fundamental de la psicología del «maestro-compañero».

Este término de infantilismo será empleado en su sentido más amplio y llamaré «infantil» a toda conducta y tendencia natural del niño, y que, cuando ella subsiste después de la pubertad, se encuentra fuera de lugar, se convierte en anormal. En la pedagogía del maestro-compañero, tal como la conozco yo, están presentes estos rasgos y estas actitudes, los cuales parecen la consecuencia de algunas particularidades comunes del carácter de estos pedagogos. Por ejemplo, esta violencia con la que rehúyen la idea de un resultado tangible, de un rendimiento mensurable del trabajo escolar y de toda obra educativa. Recuérdese la actitud intransigente de las comunidades escolares respecto a los «fines anuales» del programa **(Lehrziele)** y que siempre rehuyeron orientar el trabajo según las necesidades de la vida práctica que les esperaba a los niños. No voy a discutir, ahora, el valor y lo bien fundada que pueda estar esta cuestión desde un punto de vista pedagógico. Pero esta misma actitud, este trabajo que no se supedita a ningún resultado tangible, que no admite ningún control, ninguna verificación a través de la vida práctica, ¿no conducen a pensar en la indiferencia que muestran los niños cuando comienzan o acaban un trabajo, o su juego, al cual a menudo llaman trabajo? ¿No hay, acaso, en esta obra educativa, un buen porcentaje del «arte por el arte»? ¿A qué apunta la alegría del niño con el esfuerzo espontáneo, pero que parece fuera de lugar en un trabajo emprendido por adultos y, sobre todo, en un quehacer pedagógico? O, también, la desaparición y la discreción intencionada del educador, a la que ellos atribuyen una gran importancia, pero que, como indica Zeidler, a menudo equivaldría a una huida de la responsabilidad, ¿acaso no se han de considerar éstas como actitudes infantiles? ¿Acaso es normal el hecho de que adultos que viven en comunidad con niños no quieran asumir abiertamente la responsabilidad del desarrollo de esta vida de comunidad? Ya que, lo repito, no se trata de un «método»

o de una «técnica» puesta en juego hábilmente en una u otra ocasión, sino que se trata de una actitud rigurosamente mantenida.

Quizá sea en el estudio de las relaciones personales entre el «maestro-compañero» y sus alumnos donde se pueda descubrir, en mejor grado, el infantilismo inherente a su actitud. Ya he tratado sobre la solicitud para participar en la vida del niño, para participar en sus juegos y en su vida extraescolar en lo posible. ¿No se trata de la manifestación de un deseo subconsciente del pedagogo de ser él mismo aún un niño? Y estos visibles intentos para vivir en absoluta igualdad y en estrecha intimidad con los niños ¿no conducen acaso a que creamos que el amor del maestro-compañero hacia sus alumnos es sensiblemente diferente de la afección que sienten, en general, los pedagogos por sus pupilos?

Examinaré ahora esta relación afectiva entre el maestro y el alumno, aludida más de una vez y en distintas ocasiones en este libro. Se trata del «amor platónico», el cual pretende una perfecta intimidad amorosa entre el educador y el niño. Como se sabe, se ha discutido con absoluta seriedad el valor pedagógico de este amor en los ambientes de las comunidades escolares de Hamburgo.[2] Además, conocemos ya el papel capital que tenía el amor homosexual en la **Jugendbewegung**, la cual ha influido mucho en la pedagogía que aquí se trata.[3] Hay que añadir, además, al capítulo consagrado a Gustave Wyneken, que tenía una gran importancia este **Eros paidikos** en la vida y en la práctica pedagógica del fundador de Wickersdorf y que le condujo a un desenlace fatal.[4] Finalmente, yo mismo he podido comprobar que, en algunos educadores que he conocido y que habían practicado la camaradería integral con sus alumnos, unos sentimientos análogos estaban en la base de su actitud. Y me parece que mi

2. Ver 1.ª parte, cap. 1.
3. Ver p. 161 y el libro de H. Blueher, *Die deutsche Wanderbogelbewegung als erotisches Phänomen*.
4. Un tribunal alemán condenó a Wyneken, en el año 1921, a un año de prisión por delitos homosexuales cometidos con dos de sus alumnos. Los testimonios sobre los que se fundaba la acusación —uno de ellos se retractó en el curso de la investigación— parecían bastante dudosos. Wyneken reconoció que se había permitido acariciar de una manera inocente. Pero, en su discurso, en defensa propia, publicado después del proceso (*Eros*, Lauenburg, 1923) defendía el amor platónico, bajo una forma espiritual, en la educación.

tesis encuentra un verdadero apoyo en estas comprobaciones, ya que quiere probar la existencia de un infantilismo en la actitud del maestro-compañero. Y este «amor platónico» tiene, sin lugar a dudas, su origen en una vida afectiva anormal, homosexual. Según una teoría psicológica moderna, la misma homosexualidad es sólo una forma particular del infantilismo. Freud, el fundador del psicoanálisis, da a este fenómeno el carácter de una inhibición causada por una fijación de la libido en formas afectivas infantiles» (**Kindliche Liebesformen**).[5] La homosexualidad es, según Freud, una de las más típicas de esta clase de «fijaciones». Todo hombre, afirma, atraviesa un estadio de homosexualidad; este sentimiento no tiene en sí nada de anormal, siendo normal en cuanto que es la «forma afectiva infantil»; se transforma en anormal si subsiste en la vida adulta; por ello asume el carácter de una «aberración infantil».

Pero el infantilismo no sólo se manifiesta en el terreno de la sensibilidad libidinosa. Paul Haeberlin, el eminente psicólogo y filósofo balés, tiene el mérito de haber dado a este término una más amplia interpretación, explicando de esta manera la variedad de casos mejor que lo hace el sexualismo exclusivo del psicoanálisis.

Del infatilismo[6], afirma que es «el punto de vista infantil, pueril, frente a la realidad que continúa existiendo en los sentimientos y en la fantasía cuando el individuo ya ha llegado a ser adulto, sea en el plano fisiológico, sea también en el desarrollo de su inteligencia».

Según Haeberlin, el estado de conflicto abierto y permanente en el que algunas personas se encuentran frente al principio de autoridad, bajo todas sus formas, es una manifestación especialmente típica del infantilismo. Este conflicto caracteriza a estos «revolucionarios crónicos», como dice Haeberlin, a estos «anarquistas permanentes» que se encuentran a menudo en la vida. Son personas que no quieren ni pueden plegarse a ninguna autoridad, incluso moral, ya que ven al

5. S. Freud, *Fünf Vorlesungen über Psycho-Analyse*, Deuticke, Wien u. Leipzig, 1910, p. 50. Ver, también, *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, ib. 1915.
6. P. Haeberlin, *Kinderfehler als Hemmungen des Lebens*, Basel, Kober, 1921, p. 177. Ver, también, *Der Charakter*, p. 318 ss., Basel, Kober, 1925.

tirano y, en consecuencia, al enemigo radical en cualquier persona o institución de la que emane una reivindicación autoritaria. Haeberlin busca el origen de esta actitud recalcitrante, a menudo sin ritmo y sin razón, en un retraso, en una inhibición de la vida psíquica. En estos individuos la adolescencia no ha tenido su función normal que consiste en el aspecto que nos interesa, en hacer que el individuo encuentre una relación armoniosa entre la autonomía de su personalidad y el principio de autoridad. Los «revolucionarios permanentes» se han quedado, a este respecto, en un estadio infantil, siéndoles imposible liberarse interiormente de los fantasmas de las autoridades de su infancia, siendo ésta la razón por que las combaten una vez adultos, transfiriendo también su aversión a cualquier otra autoridad.

La pedagogía revolucionaria a la que hago mención, tiene con toda seguridad los rasgos de esta actitud, al menos en sus aplicaciones extremas. Los violentos desafíos arrojados contra la autoridad del Estado, de la Iglesia, de la sociedad y de sus instituciones políticas y económicas, la oponen abierta y permanentemente a todas las autoridades existentes. En la misma educación, estos pedagogos se esfuerzan todo lo posible para evitar todo aspecto autoritario, incluso en el caso de qùe una autoridad se impusiese naturalmente; testifican constantemente respecto del principio de autoridad un menosprecio profundo, cuando no lo saben justificar con argumentos objetivos. En muchos casos, el desprecio sólo se explica por motivos personales, que hay que buscar en la psicología de estos mismos pedagogos: en el infantilismo.

En este caso, no sorprenderá a nadie el diagnóstico establecido por un pedagogo que siguió, de muy cerca y durante muchos años, los afanes de la nueva pedagogía. Según P. Petersen, profesor de Hamburgo, la actitud del maestro-compañero puede sufrir tres evoluciones diferentes.[7] Petersen ha observado, en la mayoría de los casos, que la misma edad y la experiencia ayudan al educador a moderar poco a poco y con toda naturalidad su punto de vista. En cuanto a los que

7. P. Petersen, *Erziehung und Führung* en *Pädagogische Antithesen*, E. Feldmann, Karlsruhe. 1926.

son excepción a esta regla, Petersen los ve amenazados por dos evoluciones: por una parte, sucumbiendo a una aberración sexual del tipo ya señalado y, por otra parte, a un «tipo inhibido» (**verkrampft**) «que continúa siendo un Wandervogel aun a sus cuarenta años».

La importancia del infantilismo de que Zeidler acusaba a algunos pedagogos revolucionarios excede del marco del informe sobre la personalidad de algunos de los maestros-compañeros. Hay que examinar este infantilismo no como una particularidad de algunos individuos, sino como el rasgo constitucional de una actitud general, la del maestro-compañero. Sería, entonces, inexacto atribuir a algunos extremistas del movimiento de Hamburgo la responsabilidad del fracaso que ha sufrido esta tentativa. Ya que la conclusión que se impone es que toda tentativa análoga hubiera sufrido el mismo fracaso, precisamente a causa de este infantilismo presente en ella. Esta inhibición puede jugar un papel fatal en la vida de un individuo, pudiéndole impedir encontrarse y defenderse en la vida. ¿Cómo hubiera tenido más posibilidades de éxito una actitud pedagógica emanada de la misma debilidad?

He afirmado anteriormente que las causas más directas del fracaso residían en la actitud de los escolares y en sus reacciones desfavorables a la pedagogía de los maestros hamburgueses. También he reconocido que la mayoría de los niños, ya sea por causa de su inteligencia ya por las influencias del medio del que procedían, no estaban preparados para esta pedagogía excesivamente liberal. Pero pienso en los niños de que, por ejemplo, disponía la señora Montessori cuando aplicó, en un principio, su método de autoeducación. Pienso, también, en los primeros alumnos de Decroly. O también, en los pensionistas de la «George Junior Republic» o la «Little commonwealth» de Homer Lane o de «Lindenhof» del doctor Wilker. Y se trataba de niños atrasados, incluso débiles mentales, de Roma y de Bruselas, de jóvenes americanos, ingleses y alemanes viciosos y algunos incluso delincuentes. Y, no obstante, los métodos Montessori y Decroly,

y el **self-government** tuvieron resultados satisfactorios[8] desde un comienzo y tomaron, desde aquel momento, una amplitud y desarrollo prodigiosos. No se puede pretender que las debilidades de los niños de Hamburgo fuesen la causa del fracaso. Parece más bien que las reacciones negativas de los niños se habían puesto de manifiesto porque eran debidas a la pedagogía **Vom Kinde aus** y, en especial, a algunos errores psicológicos capitales que falsean esta concepción. Intentaré precisar los más notables.

No me sorprende, por ejemplo, que los niños de las comunidades escolares no hubieran podido llegar a proporcionar un afán y un trabajo productivos. Su actitud tan poco seria que no distinguía el trabajo del juego, me parece una respuesta lógica de los niños a esta atmósfera de absoluta libertad que sólo les reclamaba su interés y su espontaneidad.

Es sólo el adulto el que está capacitado para realizar de una manera espontánea el trabajo productivo, el cual está regido por la idea de obtener un resultado final o de una obra a llevar a buen término y no por el placer funcional que le acompaña. El trabajo espontáneo infantil apenas difiere del juego, siendo, por este motivo, que E. Claparède, por ejemplo, ha recomendado justamente a los pedagogos servirse en la medida de lo posible del juego en la enseñanza. Gracias a un lento desarrollo, el trabajo infantil evoluciona hacia un trabajo realmente productivo. Charlotte Buehler, psicólogo vienesa, ha demostrado[9] que, hasta la octava edad, prevalece el «placer funcional» **(Funktionslust)** tanto en el trabajo como en el juego del niño. Aproximadamente a esta edad, aparece la noción de una obra a realizar **(Werkherstellung)** y, con ella, una cierta productividad, la cual se limita al trabajo manual, mientras que la inteligencia permanece durante un tiempo como «un instrumento puramente funcional». Elsa Koehler[10] ha observado en una clase de niños de

8. Ver, para los resultados del *self-government*, la crítica publicada por el Bureau international d'éducation: *Le self-government à l'Ecole*, publicaciones del Bureau international d'éducation, n.º 38, Ginebra, 1934.

9. Charlotte Bühler, *Kindheit und Jugend*, Genese des Bewusstseins, 3.ª edición, Hirzel, Leipzig, 1931, p. 243.

10. Elsa Koehler, *Zur Psychologie und Padagogik der geistigen Aktivität*, Berlín, 1931.

más de diez años que en esta edad la actitud de los escolares respecto al trabajo mental es aún la misma que respecto al juego. Téngase bien presente que los niños que fueron la causa de estas comprobaciones eran niños que se encontraban, desde hacía algunos años, bajo la influencia de una educación que se preocupaba por obtener un trabajo productivo de sus escolares. De este modo, nadie se extrañará que los niños de las comunidades escolares de Hamburgo, abandonados a una libertad absoluta, sin freno ni guía, sin una influencia segura ni una línea directriz, no encontrasen ellos mismos el camino del trabajo productivo y que, al contrario, permaneciesen aficionados y entregados a un excesivo diletantismo, sino más bien se puede sorprender uno del optimismo de los pedagogos que habían esperado otro resultado.

Como ha dicho Zeidler, «un empobrecimiento deplorable» apareció en todas las secciones, en lugar de un enriquecimiento prodigioso del trabajo escolar tal como se esperaba al liberar la espontaneidad infantil. De esta comprobación se deduce que el trabajo de los niños decepcionó a los maestros no sólo desde el punto de vista de los resultados tangibles sino, y en especial, por su contenido imaginativo. Ya que, sin lugar a dudas, era en la imaginación de los niños donde se esperaba obtener «este enriquecimiento creador». Esta esperanza revela otro error psicológico como causa de los resultados negativos ahora estudiados. La imaginación, en sí misma, no es creadora; ésta es una de las antiguas creencias de la psicología. La imaginación no puede crear nada esencialmente nuevo, ya que se encuentra limitada por las representaciones que le proporciona la experiencia; todo su poder creador reside en la manera como reúna estas representaciones y en las relaciones que establezca entre ellas. Se puede afirmar, pues, que la riqueza de la vida imaginativa de un individuo depende, de modo primordial, de la cantidad de representaciones que haya adquirido a través de la experiencia. Por tanto, la imaginación de los escolares de seis a doce años no se basta a sí misma para animar y enriquecer la enseñanza de este grado. Las representaciones de un niño de esta edad son no sólo insuficientes, sino también de una calidad pobre. Como ha

demostrado Piaget,[11] se conforman mal con la realidad objetiva. El animismo, el artificialismo, el antropomorfismo que rigen la representación del mundo en el niño, constituyen un producto excesivamente subjetivo. Los vestigios de este «realismo infantil» subsisten, según Piaget, hasta la edad de los doce años y, entonces, dejan el lugar a una representación del mundo. Es obligación de la escuela, creo yo, ayudar, en cantidad y en calidad, a este proceso de objetivación. Es lo que la pedagogía, aquí estudiada, no ha tomado en consideración. No tenía en cuenta la «pobreza» y la «imperfección» naturales de sus representaciones cuando atribuía tanta importancia a la imaginación infantil. Y ésta es la causa que le impidió valorar con exactitud la auténtica naturaleza del niño. Zeidler alude a ello cuando afirma de una manera general:[12]

«No sin razón, se ha reprochado a nuestras escuelas de cometer, a la inversa, el mismo error que la escuela antigua. Esta trataba a los adolescentes como a niños pequeños obstaculizando así su desarrollo; la nueva escuela, por el contrario, considera a los niños como pequeños adolescentes o pequeños adultos, es decir que presupone en ellos todo aquello que existe en los adolescentes y en los adultos. Sobreestima a los niños y presupone demasiado... corre el riesgo de negligir la psicología y olvidar que, ante todo, los niños son niños y que deben actuar como niños.»

El texto citado puede aplicarse con mayor razón al optimismo del que hicieron gala los pedagogos en materia de disciplina, optimismo que fue, como se ha visto, cruelmente burlado. Si los niños de Hamburgo no fueron capaces de disciplinarse ellos mismos, con toda libertad y sin ninguna ley ni prohibición, fue menos por causa de sus caracteres que por el hecho de que sólo eran niños. Ya que el nuevo «reglamento» de las comunidades escolares exigía una disciplina interior y un sentido de la responsabilidad que sólo pueden exigirse a los adultos, y aun sólo a personas de un nivel espiritual y moral bastante elevado. La idea de que la comu-

11. Jean Piaget, *La Représentation du monde chez l'enfant* y *La Causalité physique chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1926 y 1927.
12. Kurt Zeidler, *Die Wiederentdeckung der Grenze*, p. 79.

nidad de los niños podía ser ella misma la gran fuerza ordenadora y pudiera sustituir al educador, me parece una idea de una ingenuidad absurda.

No pretendo quitar méritos al valor educativo de la comunidad, pero una vez más, me parece que la educación debe partir de realidades, es decir del sentimiento de comunidad existente en el niño, y no de la imagen ideal que uno se pueda crear, ya que el sentimiento social no existe en los niños en un grado que permita confiarles todas las responsabilidades de la disciplina y de toda la obra educativa. Se trata, por el contrario, de alguien sujeto a un crecimiento lento y discontinuo y cuyos estadios están determinados por el desarrollo de la personalidad. Jean Piaget ha demostrado, en un estudio sobre el lenguaje, el egocentrismo que rige el pensamiento infantil[13] y que, a menudo, en donde creemos asistir a un diálogo de los niños, se trata sólo de «monólogos colectivos», que cada niño conduce de un modo independiente de la respuesta de los demás. La «verdadera discusión» entre niños no puede existir, según Piaget, sino a partir de los siete u ocho años de edad. Estos diálogos dan fe de una cierta comunicación espiritual entre ellos, pero la realidad de una verdadera «comunidad», de un grupo social entre ellos, sólo aparece más tarde. Por otra parte, Piaget ha demostrado[14] que la estructura de un grupo de niños de menos de diez años, no es aún lo bastante fuerte como para que el grupo pueda modificar a su gusto las reglas de un juego de bolas. Los niños muestran, en esta edad, un gran conformismo respecto a las leyes recibidas, y sólo una cooperación transformará más tarde estas actitudes.[15] No niego la existencia de amistades entre niños de edad inferior a los diez años, o la creación espontánea de grupos. Creo únicamente que tales agrupaciones son más bien la expresión de una «necesidad gregaria» de los niños que no responde, por lo tanto, a un sentimiento social que justifique la confianza depositada por los pedagogos en la comunidad de los niños... Ya que para esto sería nece-

13. Jean Piaget, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Col. de Actualités Pédagogiques, Delachaux et Niestlé, S. A., Neuchâtel y París.
14. Jean Piaget, *Le Jugement moral chez l'enfant*, Alcan, París, 1932.
15. Piaget se sirve, en el lugar citado, de estas comprobaciones con un fin diferente al mío, pero sus reflexiones no contradicen mi propio punto de vista.

sario un sentimiento social muy importante, al cual se uniera también la necesidad de cooperación y el sentimiento de responsabilidad moral. Sin embargo, incluso las agrupaciones espontáneas de niños mayores de diez años tienen como motor, según parece, un sentimiento social bastante difuso, una sugestión colectiva y la imitación más que los intereses propiamente sociales y morales. Por ejemplo, las «bandas de niños», estudiadas por J. Varendonck[16] y también por F. Thrasher,[17] tienen un valor social limitado, con un espíritu más bien romántico que social. A menudo, por sus fines y su actividad, ellas ofrecen un refugio a los instintos insociables de los niños. Por otra parte, y gracias a los estudios de P. Bovet, sabemos qué papel tiene el instinto combativo en estos grupos, como sucede en la psicología del niño en general, que algunas veces se opone al sentimiento social.[18]

Se puede observar, hacia el final de la adolescencia, la creación espontánea de grupos en los que el interés por la comunidad es colocado por encima de los individuos, existiendo ya algunos fines objetivos y morales. La **Jugendbewegung** (estudiada en páginas anteriores) es el ejemplo más expresivo y que, a pesar de que había pocos jóvenes de menos de veinte años, sirvió de modelo a los pedagogos de Hamburgo. Pero incluso estos grupos dan fe del criterio de la señora Buehler:[19]

«Es un hecho que se repite siempre el que una banda de niños o de adolescentes, abandonados a sí mismos, se desmoralicen con facilidad por falta de tareas y de fines objetivos.»

Como se recordará, los maestros de las comunidades escolares tuvieron que admitir haber sobreestimado el sentimiento social de los escolares y la fuerza moral de su comunidad; y, a pesar de todo, tuvieron razón atribuyendo una gran importancia en el campo de la educación moral y social a la influencia mutua entre los niños. Sólo que no tuvieron demasiado presente, a mi modo de ver, la importancia

16. J. Varendonck, *Recherches sur les sociétés d'enfants*, Bruselas, 1914. Ver, también, A. Ferrière, *L'autonomie des écoliers*.
17. F. Thrasher, *The Gang*, Chicago, 1927.
18. Pierre Bovet, *L'instinct combatif*, Flammarion, París, 1917.
19. Charlotte Buehler, *op. cit.*, p. 373.

particular del papel del adulto-educador, ya que, en efecto (como se tratará en el capítulo siguiente), el valor educativo de la comunidad depende de él, en una gran medida; sólo indicaré cómo el maestro-compañero contradice con su actitud respecto a los niños las necesidades espontáneas del espíritu infantil.

El maestro se coloca en un plano de igualdad con los alumnos, intenta establecer una relación de confianza y de amistad íntimas. ¿Acaso es necesario explicar el por qué han respondido los niños con arrogancia y grosería a estos afanes? Por la falta de identidad entre las intenciones del maestro y la actitud espontánea de los niños. Ante todo, me parece una contradicción importante entre las tendencias igualitarias de los pedagogos y el respeto que el niño siente naturalmente hacia el adulto y, en especial, por su maestro. Pierre Bovet, en su estudio sobre el sentimiento religioso,[20] ha mostrado el origen de este respeto. En primer lugar, el niño lo dirige a los padres y particularmente al padre, al que atribuye la perfección, la omnisciencia y la omnipotencia. A partir de este ámbito, afirma Bobet, el niño extiende este respeto a todos los adultos y, evidentemente, de manera especial hacia el maestro. En efecto, es sobradamente conocida esta ilimitada admiración que el pequeño escolar siente hacia el maestro, incluso cuando esta actitud no esté favorecida por el ambiente familiar ni por el maestro mismo. Pero no es el pequeño escolar el único que respeta a su maestro, considerándole un ser superior —al menos, superior a él—. Esta actitud se encuentra en toda la infancia, incluso en la adolescencia, variando de forma según la edad de los escolares. Un psicólogo alemán, Keilhacker, pidió a más de 4.000 escolares, entre los diez a los veinte años, que escribieran sobre el tema «¿Cómo te gustaría que fuese tu maestro?», pudiendo comprobar en todos los grados esta actitud de respeto.[21] El deseo de tener «un maestro respetable», según las respuestas de los niños de diez a catorce años, tiene formas bastante primitivas y

20. Pierre Bovet, *Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Delachaux et Niestlé, S. A., Neuchâtel y París.
21. Martin Keilhacker, *Der ideale Lehrer nach dem Urteil der Schüler*. Friburgo de B., 1930.

superficiales. Los niños desean que su maestro «no sea muy joven para poder mantener una buena disciplina» (p. 24), que sea «justo y severo» (p. 50) y «de una estatura alta y respetable» (p. 30). Afirma Keilhacker que, en los alumnos de más edad, encuentra, cada vez con mayor frecuencia, el deseo de una cierta unión personal y amigable entre el maestro y el alumno, pero en su mayoría son los jóvenes quienes marcan el límite de sus relaciones personales. Un colegial de dieciséis años escribe:[22]

«El alumno ha de tener confianza en su maestro, existiendo una relación de compañerismo entre ellos. Sin embargo, el maestro no debe extralimitarse como a veces sucede con jóvenes profesores. El alumno no debe considerarle como su igual, debiendo existir entre ellos una línea de separación muy tenue pero perceptible, de lo contrario el maestro pierde su prestigio.»

En un grado superior, la necesidad de respeto adquiere una forma cada vez más espiritualizada. El sentido de la palabra «respeto», afirma Keilhacker, toma, en las clases superiores, un carácter de «veneración»:[23] «El maestro debe ser un hombre que respetamos al mismo tiempo que le admiramos», afirma simplemente uno de los muchachos mayores.

Comprobada, en el niño y en el adolescente, una actitud espontánea de respeto a su maestro, no creo que esté en oposición con los puntos de vista desarrollados por Jean Piaget en su libro **Le Jugement moral chez l'enfant.**[24] Piaget distingue entre el «respeto unilateral», el cual rige la vida moral del niño hasta la edad de doce años aproximadamente, y el «respeto mutuo» que reemplaza al respeto unilateral. En lo referente a la edad comprendida entre seis y doce años, que es la que aquí nos interesa,[25] se trata de lo que Piaget llama

22. *Op. cit.*, p. 138.
23. *Op. cit.*, p. 129.
24. Librería Alcan, París, 1932.
25. Es posible que se me reproche el hecho de que se haya tratado sólo en estas últimas notas el problema de la *edad* de los escolares, evidentemente de una gran importancia en relación con el tema que se trata. Resultaría efectivamente un estudio interesante el poder determinar con exactitud las condiciones particulares que la edad de los alumnos impone a la actitud del maestro. Ante todo sería necesario considerar los problemas psicológicos propios de la adolescencia. Sin embargo, he encontrado también en este estudio un límite natural en la edad de los alumnos de las comunidades escolares de Hamburgo. Pero me he mantenido dentro de este límite ya que tenía la seguridad de que un estudio más amplio no cambiaría, por este mismo hecho, *esencialmente* las conclusiones a que he llegado.

«respeto unilateral», ya que «implica una desigualdad entre el que respeta y el que es respetado».[26] Posiblemente yo atribuyo a este sentimiento un poco más de espontaneidad de la que le atribuye Piaget, que sólo ve en él un resultado de la presión adulta y un refuerzo del realismo moral del niño.[27] Creo que también conviene tener presente el elemento del amor que, según Pierre Bovet,[28] existe en todo respeto, junto al sentimiento de temor. Respecto a la edad superior a doce años, es indudable que el sentimiento de respeto que siente el niño hacia el adulto implica algo mutuo, como lo ha afirmado Piaget, dando a este sentimiento el nombre de «respeto mutuo». He citado la reflexión de un muchacho de dieciséis años, según la transcribe Keilhacker, en la que encontramos un matiz de mutualidad que caracteriza el respeto a esta edad. Pero no se afirma únicamente la mutualidad: la igualdad no es reclamada. He aquí una prueba de que el respeto unilateral subsiste al lado del respeto mutuo, asumiendo la forma espiritualizada de una veneración sin opresión, producida por una necesidad espontánea del niño o del adolescente. Esta actitud, que sólo permite la influencia moral de una persona sobre otra, se encuentra incluso en la moral adulta. ¿No es acaso lo que Bergson quiere expresar concediendo un lugar tan importante en su «moral abierta» a la «llamada del héroe»?[29] Por lo que se refiere al niño, encuentra al «héroe» en su padre y más tarde en su educador. Piaget parece compartir este punto de vista cuando define «el respeto mutuo» como «una especie de forma límite de equilibrio hacia el que tiende el respeto unilateral» y recomendando «no descuidar ni el respeto mutuo ni el respeto unilateral en la educación moral».[30]

Zeidler, el crítico más autorizado de la pedagogía del maestro-compañero, comprueba que[31] «la afección del niño hacia el adulto es, a menudo y en gran parte, una admiración

26. Jean Piaget, «Les procédés de l'éducation morale» en *Cinquième congrès d'éducation morale*, París, 1930, p. 185.
27. *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 121, ss.
28. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*.
29. Henri Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Librairie Alcan, París, 1932, p. 31.
30. Jean Piaget, *Les procédés de l'éducation morale*, *loc. cit.*, p. 196.
31. Kurt Zeidler, *Die Wiederentdeckung der Grenze*, p. 32.

de su superioridad y el deseo de aprender de él "a realizarla"».

El antiguo maestro de la Wendeschule estigmatiza con estas palabras el error fundamental de la actitud de igualdad que he intentado demostrar. Y no es solamente en el campo intelectual que el niño quiere aprender de su maestro el «cómo triunfar», sino también en el terreno moral. Reconoce en su educador un ejemplo, pero para que este ejemplo sea eficaz, es imprescindible que sea respetado. Sin duda alguna, el niño desea que su maestro sea su amigo, su colaborador y, a menudo, también su camarada. Pero sobre todo busca en él un guía y un apoyo, y puede que sea esto lo que más necesite.

A menudo, el niño debe ser ayudado a conocerse. Espera de su educador que sea el abogado de su «mejor yo», que le secunde en la lucha contra las tendencias nefastas, que le ayude a vivir en buena armonía con su conciencia. Y creo que esta misma conciencia le exige que las malas acciones cometidas sean expiadas con castigos. Todo ser humano, niño o adulto, que tenga sentido moral, prueba, cuando se hace culpable de cualquier delito, un malestar denominado «mala conciencia». La psicología habla a este propósito de «sentimientos de culpabilidad», con nefastos efectos sobre el estado mental y el desarrollo moral del individuo. Un sentimiento de culpabilidad que no haya sido juzgado puede resultar la base de un complejo de inferioridad, el cual puede ser a menudo la causa de inhibiciones, de neurosis y de toda una serie de desviaciones y de retrasos nocivos para el desarrollo psíquico del niño.[32] Los sentimientos de culpabilidad que convierten un pequeño delito en un verdadero crimen, deben pues ser eliminados. Ello es posible a través de la expiación como lo reconocen casi todos los moralistas. A este respecto se ha observado[33] que los niños mismos buscan el medio para expiar el «crimen» en el caso de no ser castigados por los educadores. Una caída, una herida por accidente, la destrucción de

32. Ver sobre este tema E. Claparède, «Le sentiment d'infériorité chez l'enfant», *Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'Enfant*, n.º 1, Ginebra, Institut des Sciences de l'Education, 1934.

33. Ver, por ejemplo, Heinrich Meng, *Strafen und Erziehen*, Huber, Berna, 1930, p. 51 y W. Schohaus, *Die Strafe als Erziehungsmittel*, p. 7. Berner Schulblatt, n.º 8-13, 1933.

un juguete preferido, la privación voluntaria de un plato favorito pueden ser demostraciones de una sanción que el mismo niño se impone. Pero evidentemente esta «autopunición» se sirve, a veces, de medios poco adecuados, incluso peligrosos. Además, la conciencia no encuentra en ella la satisfacción de la **confesión,** que suele ser la parte más importante de la expiación. Incumbe, por tanto, al educador ayudar a la conciencia del niño y procurarle la sanción apropiada. Castigar a un niño cuando éste ha cometido una falta moral, es parte de su deber pedagógico. Considerado de este modo, el castigo ya no es «una medida de opresión sino de liberación», ya que «gracias a ella, el pedagogo ayuda al niño a liberarse de su sentimiento de culpabilidad».[34]

Esta tesis ha encontrado un poderoso apoyo en los resultados de la encuesta antes referida. A este propósito, escribe Keilhacker:[35]

«Cuando se leen sin partidismo las composiciones infantiles, uno se sorprende al comprobar que la mayoría de alumnos admite el castigo, considerando natural que un delito sea castigado. Necesitan incluso una cierta severidad para que una falta sea expiada.»

Y uno de los interlocutores expresa con una sorprendente claridad la misma idea, diciendo:[36] «Cuando un alumno ha cometido una falta, el maestro debe castigarle pero sin ningún rencor. La falta es expiada con la punición y el alma del alumno vuelve a ser pura.»

Por todo ello, puedo calificar de error psicológico a la actitud igualitaria, la cual no reclama el respeto del niño ni utiliza jamás el castigo. Se comprenderá también que no haga responsables a los niños de las comunidades escolares de la poca comprensión con que juzgaron la camaradería y el buen trato de los maestros. Su arrogancia y su impertinencia me parecen más bien los frutos de la decepción que de la mala voluntad. Y creo que esta decepción aparecería en cualquier lugar y tiempo en que se intentara prescindir de estos rasgos primarios de la vida moral del niño.

34. W. Schohaus, *op. cit.*, p. 6, 12.
35. M. Keilhacker, *op. cit.*, p. 50.
36. *Ib.*, p. 54.

Para concluir con el tema de la amistad y de la intimidad entre maestros y alumnos que postula la pedagogía del maestro-compañero, quisiera apuntar tan sólo unas consideraciones finales. ¿Corresponden ellas (la unidad y la intimidad entre maestros y alumnos) verdaderamente a los deseos y necesidades espontáneas del niño? Con toda seguridad, el niño tiene necesidad de un contacto personal e íntimo con su educador, deseando cada chico ser amado por su maestro. Quiere que se interese por sus problemas, que tome parte en sus alegrías y también en sus penas. En algunos casos, y particularmente si se trata de un niño o de un adolescente «difícil» y tiene la suerte de encontrar a un educador amable y dotado de intuición y de tacto, es muy posible que el maestro pueda llegar a ser el amigo íntimo del niño. Pero se puede preguntar uno respecto a estos casos, si se trata de un mismo sentimiento idéntico de una parte y otra, y si verdaderamente existe una relación **mutua** de amistad, cosas bastante excepcionales; y no sólo porque existen pocos educadores con espíritu de entrega y extraordinariamente dotados, sino porque, por regla general, son los niños mismos quienes marcan un límite a la intimidad entre ellos y el maestro. Roger Cousinet comentaba en el año 1908:[37]

«Los niños no quieren que el maestro se mezcle en sus asuntos; juzgan que una amistad particular entre un maestro y un niño constituye por parte del niño una verdadera traición y por parte del maestro una tentativa para introducirse en su sociedad y sorprender los secretos de la organización.»

Lo que me parece justo en estas palabras, y mi experiencia me lo ha confirmado incluso en las nuevas escuelas, es que el niño desea tener un pequeño mundo «privado» en el que nadie tiene derecho a entrometerse, y que cuando los niños están en grupo prefieren estar «entre ellos» para sus juegos y diversiones.

Uno de los jóvenes interlocutores de Keilhacker ha escrito:[38] «A menudo, el maestro quiere saber todo lo que pasa entre los alumnos. Esto es inadmisible, ya que existen algunos

37. *Revue philosophique*, 1908, vol. II, p. 281 ss. (citado por A. Ferrière, *L'autonomie des écoliers*, p. 48).
38. M. Keilhacker, *op. cit.*, p. 139.

pequeños secretos que uno debe guardar.» Y otro muchacho no duda en afirmar que encuentra[39] «muy fastidioso que un maestro quiera inmiscuirse en los asuntos más íntimos de los alumnos». Los visibles esfuerzos del maestro-compañero para crear una unión de intimidad entre él y sus alumnos debieron a menudo parecer a éstos como inoportunos e impropios. Y más de una de las groserías, a las que ya me he referido, debe ser comprendida como una reacción natural del sentimiento instintivo de los niños.

Al empezar este capítulo, me había preguntado por las causas de los fracasos de la tentativa hamburguesa, expuestos ya en el capítulo precedente, y si podían ser generalizados o si eran una modalidad de las comunidades escolares. Creo haber demostrado que, en efecto, estas causas no residen, en definitiva, ni en los maestros ni en los niños de las comunidades escolares. Por el contrario, forman parte integrante de la misma actitud del maestro-compañero, la cual emana de algunas tendencias subjetivas inconscientes, favorece diferentes suposiciones erróneas y se apoya en algunos errores psicológicos; en consecuencia, se produce el fracaso necesario de toda tentativa para realizar esta actitud.

La valoración de los resultados y el examen psicológico no pueden ser suficientes por sí mismos, para juzgar sobre la razón de la validez de una actitud pedagógica. Esta crítica **inmanente** debe ser completada por una crítica **trascendente.**

39. *Ib.*

3. Observaciones pedagógicas sobre la actitud del «maestro-compañero»

Después de haber mostrado los hechos y expuesto el punto de vista de la psicología respecto a la actitud del maestro-compañero, conviene mostrar ahora los argumentos desde un punto de vista pedagógico. En este capítulo, no se trata de estudiar la nueva actitud en función de los datos sociológicos de la época o de algunas tendencias y actitudes psicológicas, sino como la expresión de un ideal pedagógico. Como he subrayado desde un principio, es imposible hacerse una idea justa sin tener presente la concepción pedagógica de la que se pretende ser realidad viviente. En la primera parte[1] he bosquejado los postulados principales de tal concepción, que he denominado pedagogía **Vom Kinde aus**; en la segunda he intentado recordar las grandes líneas del desarrollo histórico que siguió esta concepción antes de encontrar su realización más completa en Hamburgo. Ahora me parece necesario someter a un examen crítico esta misma concepción.

He definido a la concepción **Vom Kinde aus** como pedagogía revolucionaria. Se encuentra, en efecto, en sus orígenes, la negación apasionada de toda opinión prefabricada en pedagogía. Como principio didáctico reacciona contra el programa, el horario y no sólo contra los métodos clásicos y modernos, sino contra la noción misma de método. Se niega a ad-

1. Ver la 1.ª parte, cap. 2.

mitir otro principio directivo fuera de la libre expansión del interés y de la espontaneidad del niño. Combate toda idea de finalidad en la educación y en el campo de la educación moral, por cuyo motivo niega toda misión preparatoria a la educación. Rehúye, en consecuencia, cualquier coacción. Toda influencia directa en la educación es reemplazada por la conducta espontánea del niño en la comunidad. Esta concepción desconoce la palabra educación en su sentido clásico, ya que, para ella, «educar» es sinónimo de «dejar crecer».

La base en la que se sustenta esta concepción, en tanto que principio didáctico, reside en la creencia en la productividad creadora absoluta del niño, creencia que se revela errónea desde una perspectiva psicológica, como ya he constatado.

La pedagogía del «dejar crecer», en el campo de la educación moral y social, se basa en una noción fundamental muy parecida: se trata de la creencia en la bondad de la naturaleza humana. «El hombre es bueno», ésta debe ser la convicción de una pedagogía que deja libre curso a la naturaleza del niño. En efecto, la primera afirmación que he encontrado en los apóstoles de la pedagogía **Vom Kinde aus**, de Rousseau hasta los hamburgueses, es la de su fe en la bondad de la naturaleza humana.

En el interesante libro **L'Ecole et le Caractère,**[2] F. W. Foerster califica esta creencia como «el error fundamental del rousseaunismo» y la contradice desde un punto de vista religioso y filosófico. Creencia que ha motivado ya un sin fin de discusiones teológicas y filosóficas, tan antiguas como el origen mismo de la teología y de la filoosfía, y por lo cual no es mi pretensión resolver aquí dicha cuestión.

Pero como lo que interesa ahora es juzgar esta creencia desde la perspectiva de su aplicación pedagógica, voy a exponer algunas de las opiniones de entendidos que han intentado dar una interpretación global de la vida psíquica del hombre.

Freud y los psicoanalistas, por ejemplo, encuentran en el instinto sexual el primer móvil y el verdadero fundamento

2. F. W. Foerster, *L'Ecole et le Caractère*, traducción de Pierre Bovet. Col. d'act. péd.

de la vida humana, afirmando incluso que el niño es un pervertido, un «polimorfo perverso». Sin ánimo de defensa de la verdad de tal interpretación restrictiva, sin duda materialista, conviene recordarla ahora. Esta interpretación ha encontrado una gran resonancia y aprobación entre los entendidos, lo que nos obliga a estar alerta frente a un optimismo pedagógico excesivo. Freud, psicólogo, no da ciertamente una sentencia negativa sobre el valor moral de la sexualidad, comprobando y afirmando que puede, sublimándola, tomar un carácter propiamente ético. La existencia de esta teoría, me parece que puede contribuir a poner en duda la tesis de la bondad moral primitiva de la naturaleza humana. M. Haeberlin, que tiene muchos puntos de contacto con el psicoanálisis, distingue en su psicología general[3] los «instintos» del «espíritu», las tendencias subjetivas del principio objetivo del alma humana. No aplica, tampoco él, ningún juicio de valor a sus comprobaciones. Pero sería conveniente, en una aplicación moral y pedagógica de tal principio, que sólo pueda llamarse «buena» a la naturaleza humana a condición que el «espíritu» reine sobre los instintos y que el principio objetivo aventaje sobre las tendencias subjetivas, lo que evidentemente no siempre sucede. Este equilibrio varía según los individuos y las ocasiones, estando sometido a las influencias más diversas. No creo sea necesario resolver el problema con una alternativa, ya que es fácil de demostrar que los pedagogos que creen en la bondad de la naturaleza humana y deducen de su creencia el derecho de hacer de la educación un simple «dejar crecer», son víctimas de una absoluta falta de lógica, estableciendo una analogía viciosa entre el crecimiento físico y el desarrollo espiritual y mental.[4] Sería suficiente mostrar algunos pasajes de los escritos de Ellen Key y de Gurlitt[5] o de Berthold Otto[6] para probar que, en efecto, estos pedagogos esperan de una liberación de las fuerzas espirituales y morales y del instinto social, análogos resultados a los producidos por el libre crecimiento físico.

3. *Der Geist und die Triebe*, Kober, Bâle, 1923.
4. Este error ha sido señalado, en primer lugar, por un pedagogo alemán, M. Th. Litt, en su libro *Führen oder Wachsenlassen*, Leipzig, 1927, p. 76.
5. Ver 2.ª parte, cap. 7.
6. Ver 2.ª parte, cap. 8.

Ahora bien, es evidente que el crecimiento espiritual y moral tienen una estructura diferente y están sometidos a distintas leyes que el crecimiento físico. Es verdad que el cuerpo humano se desarrolla por sí mismo si su crecimiento no es entorpecido por enfermedades o por privaciones,[7] pero el espíritu, la conciencia y el sentimiento sólo pueden elevarse por encima de un nivel primitivo si su crecimiento está protegido expresamente o incluso estimulado y desarrollado. Un individuo es tan incapaz de llegar a ser verdaderamente un ser moral y social después de un simple crecimiento espiritual sin otro estímulo o influencia directriz, como incapaz de resolver problemas de matemáticas superiores sin haber tenido antes una preparación adecuada y suficiente. La creencia en la bondad absoluta de la naturaleza me parece atacable. Me siendo escéptico frente a una concepción pedagógica que se apoye en esta creencia y no quiera distinguir entre «educación» y «crecimiento». Enumeraré las diferentes objeciones que tengo sobre el valor teórico y práctico de esa concepción.

La pedagogía revolucionaria pretende, consecuencia lógica de su creencia fundamental, orientar la educación exclusivamente hacia el presente. Desea que la juventud pueda vivir su propia vida, libre de toda tradición y preocupación por las exigencias de un futuro lejano, por lo que la escuela ha de ser el «hogar de la juventud»; la educación ha de consistir en una organización discreta de la vida espontánea de los niños. Se trata de la aplicación de un postulado proclamado desde hace 150 años. Se trata del descubrimiento más notable de J.-J. Rousseau, el cual, a justo título, le ha dado la inmortalidad: el de haber enseñado a los pedagogos que la niñez no debe considerarse como un estadio pasajero, insignificante en sí mismo, sino como un tiempo que tiene su valor y significado propios. Todos los grandes pedagogos después de él han afirmado siempre, en especial Pestalozzi, que el niño debe ser juzgado y tratado por sus educadores como un niño y no como «un hombre reducido» (Claparède). La pedagogía mo-

7. Por otra parte, el cuerpo humano estaría impedido para evolucionar si no absorbiese el alimento que le viene de fuera. Es suficiente observar a los pequeños para darse cuenta que la mayoría de ellos morirían envenenados sin la ayuda de los seres que les rodean para escoger su alimento.

derna ha dependido completamente de tal concepción, y de ella procede su afán de encontrar nuevos métodos, más psicológicos, más «infantiles», y de acercar la escuela a la vida.

Me parece que los pedagogos revolucionarios, y en especial los hamburgueses, se han aventurado al llevar la pedagogía de un extremo a otro, dando un carácter absoluto al postulado de Rousseau. No voy a objetar que la niñez no sea una «vida», que no posea un significado y un valor independientes de la vida adulta, pero la niñez y la adolescencia deben ser, en buena parte, una preparación para esta vida adulta. Tal comprobación puede parecer una verdad según La Palisse, pero no lo es en la discusión que nos ocupa. ¿Acaso es un prejuicio o, como lo pretendieron los amigos del movimiento de la juventud, una «presunción extraña» el considerar a la edad adulta como la parte más importante de nuestra existencia terrenal? ¿Acaso no es después de haber cumplido los veinte años, cuando el hombre se lanza al trabajo, cuyo cumplimiento le dará verdaderamente un sentido, una finalidad en la vida? ¿Y no es precisamente esta «vida razonable», esta vida que se inspira en la idea de finalidad la que le distingue de los otros seres vivientes? La naturaleza misma parece que tiene presente este punto de vista. Para que el hombre pueda prepararse para su tarea, le ha reservado un período de desarrollo mucho más largo que a los otros seres, en el curso del cual resulta moldeable a las circunstancias y abierto a toda influencia intelectual y moral. ¿El niño normal no da pruebas de una disposición espontánea para adquirir facultades y acumular conocimientos? El deseo de conocer, de saber y de «aprender a hacer» del niño no puede, en efecto, ser explicado por los intereses y las necesidades del momento presente, sino que es índice de una inclinación espontánea para prepararse para el futuro. Un ejemplo: el juego infantil puede ser interpretado, según la célebre teoría de Karl Gross,[8] como un ejercicio anticipado (un «preejercicio») de las actividades principales de la vida adulta. Se puede, legítimamente, hablar de una «especie de instinto de preparación», el cual no es consciente en el niño pero sí en el adolescente, que se da

8. Karl Groos, *Die Spiele der Menschen*, Jena, Fischer, 1899.

cuenta perfectamente de lo que hace. He tenido ocasión de conocer un interesante debate en este sentido, habido entre maestros y antiguos alumnos de la escuela de Odenwald.[9] A lo largo del diálogo, un joven, antiguo alumno, expresó a la par que su reconocimiento y afección, una crítica a la escuela porque no tenía presente, en una medida apropiada, la vida práctica que posteriormente los alumnos tenían que afrontar. Y, sin embargo, la escuela de Odenwald no se inspiraba en la concepción pedagógica aquí en debate, ni preconizaba la orientación exclusiva de la educación hacia el presente, como en el caso de los pedagogos hamburgueses; incluso éstos se dieron cuenta alguna vez de que este postulado estaba en abierta contradicción con las necesidades profundas de sus alumnos. He aquí un testimonio de sus escrúpulos, aportado por M. Lottig. Uno de los maestros de una comunidad escolar dijo en una ocasión:[10]

«Temo, a menudo, al pensar en la época en que se produzca un despertar en nuestros alumnos y nos reprochen: ¿Por qué no me has proporcionado, en el momento oportuno, algo que me pueda servir realmente para la vida?»

Esta preocupación no estaba desprovista de fundamento. Los niños de las comunidades escolares sufrieron, posteriormente, las consecuencias de una pedagogía que valoraba poco la realidad práctica. Probablemente, no son sólo las lagunas de los conocimientos los factores principales de tales consecuencias, sino sobre todo su incapacidad de trabajar con vistas a una finalidad y por obligación. Este peligro fue comprobado por más de un visitante; después de haber dado una descripción favorable del régimen de vida de las comunidades escolares, uno de ellos preguntó:[11] «Estos alumnos que ahora hacen lo que quieren, ¿podrán más tarde, cuando tengan que ganarse la vida, realizar verdaderamente los trabajos a que les obligue el deber?»

Pero el principio que basa la orientación de la educación

9. *Der neue Waldkauz*. Diario escolar de la escuela de Odenwald, 5.º año, enero-febrero, 1931, n.º 1-2. Agradezco a Paul Geheeb, director de la escuela de Odenwald, por las noticias que me ha proporcionado de su escuela y por los documentos que ha puesto a mi disposición.

10. Diario de Lottig, nota del 24 de septiembre de 1921.

11. A. W. Lay. *Die Lebensgemeinschaftsschule*, Osterwieck, 1927, p. 165.

escolar exclusivamente a partir de las necesidades presentes, me parece inaceptable no sólo desde un ángulo de las necesidades del niño, sino también desde el punto de vista de la finalidad de la escuela. A pesar del riesgo de ser tildado de reaccionario, creo que la escuela no ha de tener como única finalidad la de estar al servicio del niño. La **sociedad** que ha creado la escuela y se ha sacrificado por ella, tiene también sus derechos sobre la misma. No para poner a la escuela al servicio de sus intereses económicos o de su provecho material, sino por el derecho legal de exigir que la escuela colabore en la tarea espiritual que incumbe a la humanidad; transmitir a la juventud los valores religiosos, estéticos, científicos y sociales que la sociedad se esfuerza en realizar siempre en su existencia; educar en el respeto de tales valores y comunicar la voluntad de participación para realizarlos. Se trata no sólo de un derecho sino de una obligación de la escuela, porque, como lo ha expresado Herbart, es en el mismo interés de la juventud que la escuela debe transmitirle la herencia espiritual de la sociedad:[12]

«Lo que la humanidad puede realizar de más sublime y de más hermoso, en cada instante de su existencia, es el transmitir a la generación joven, ya sea como de la enseñanza o como aviso, el beneficio que ha sacado de su experiencia vivida hasta el presente.»

¿Existe otra institución mejor que la escuela para realizar esta misión? Entonces, la teoría que desea que la educación se oriente exclusivamente hacia el presente y quiere que la escuela sea solamente el «hogar de la juventud», olvida que la finalidad de ésta es doble. Es verdad que la escuela debe ser un hogar para la juventud, un ambiente que facilite un desarrollo sano y normal, pero también debe ser el lugar en el que la juventud tome contacto con una cultura que ella no ha creado pero que debe conocer y respetar y cuya evolución, un día, será llamado a continuar. El otro deber de la escuela radica en el papel de intermediario y de garante de la cultura intelectual, moral, estética y religiosa.

En resumen, la educación ha de regirse no sólo por las

12. Herbart, *Werke*, ed. Hartenstein, X, 7.

necesidades del presente sino también por las del futuro y, en cierta medida, por el pasado representado en la herencia espiritual. Y, como hemos visto, la educación no debe considerarse únicamente desde el punto de vista del niño, sino también desde el punto de vista de la sociedad.

La noción de «finalidad», para la pedagogía revolucionaria, ha de desaparecer del vocabulario pedagógico.[13] Según esta idea, toda pedagogía que persigue una finalidad acaba en una heteronomía, motivo por el cual los hamburgueses desecharon violentamente tal noción. ¿Tenían razón? ¿El crecimiento en libertad es el único medio para conseguir la autonomía de la personalidad y, por el contrario, la educación que persigue una finalidad acaba fatalmente en la heteronomía? Si la finalidad significa un conjunto de calidades, de creencias, de convicciones y de opiniones, por ejemplo; si la educación quiere a todo riesgo hacer de su pupilo un guerrillero de un régimen político o el miembro fiel de una secta religiosa, en este caso, puede presentarse una heteronomía al niño. Pero identificar el contenido material de una finalidad con la noción misma de finalidad es falso, ya que la idea de finalidad puede tener un sesgo más amplio y más profundo. Así, si se amplía la noción de finalidad en la educación, no habrá peligro de que conduzca a la heteronomía. Puede concebirse muy bien una educación que persiga una dirección definida de tal modo que no tenga necesidad, por este motivo, de establecerse otros fines que aquéllos que se encuentran en el niño. Por ejemplo, según el pensamiento de P. Haeberlin, la finalidad de la educación es «alcanzar la máxima madurez del alumno».[14] El mismo autor, en una obra pedagógica práctica,[15] ha definido que una educación inspirada en tal finalidad puede ejercer una influencia directiva bien definida en el niño, al mismo tiempo que le deja en libertad para seguir el camino que sus disposiciones naturales le indiquen.

Otro ejemplo: E. Claparède (el cual ha propagado, con entusiasmo, el postulado de Rousseau sobre el significado

13. Ver 1.ª parte, cap. 2.
14. Paul Haeberlin, *Das Ziel der Erziehung*, II ed., Bâle, 1925, p. 62.
15. *Wege und Irrwege der Erziehung*, 3.ª ed., Bâle, 1931, y *Kinderfehler als Hemmungen des Lebens*, Bâle, 1921.

propio de la niñez,[16] lo ha verificado desde un punto de vista psicológico[17] y ha hecho de este postulado la base misma de su concepción pedagógica)[18] no duda en afirmar[19] que «no sabría contradecir la afirmación de que educar significa la consecución de un estado distinto al que posee el individuo que se ha de educar, y hacia el que se le debe conducir». La educación, para Claparède, es un proceso dirigido con la idea de finalidad por más que se deba tener bien presente la autonomía de la personalidad infantil. Claparède no encuentra dificultad en unir los dos principios. La síntesis original que él preconiza, da como resultado que «la educación una los deberes a las necesidades del momento presente y relacione el trabajo con las necesidades de la acción... en una palabra, que se sustente en los intereses del niño» y, en materia didáctica, «debe **transformar las finalidades futuras** que prevén los programas escolares **en intereses presentes para el niño**»;[20] ésta es la idea motriz de su educación funcional. Una prueba más a favor del concepto que afirma que una finalidad a alcanzar puede muy bien subsistir junto a la autonomía de la personalidad.

Recuérdese que los pedagogos hamburgueses que quisieron reemplazar, de alguna manera, la «finalidad» por la «comunidad», eran de la opinión de que la vida en común es suficiente para dar una dirección al crecimiento natural de los individuos. En el capítulo precedente he mostrado que una falsa suposición psicológica viciaba este razonamiento, y ahora puedo añadir otro error, éste de orden moral, el cual ha contribuido al fracaso que ha tenido la tentativa hamburguesa a este respecto. Para examinar este error intentaré demostrar lo que es exactamente una «comunidad». ¿Es suficiente que un cierto número de individuos se encuentren reunidos, una parte de la jornada, en un mismo local, y ocupándose de idénticos trabajos para que formen una comunidad? ¿No es necesario que se sometan a una idea, a una finalidad?

16. Ver «J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance», *Revue de métaphysique et de morale* (París), número, mayo de 1912.
17. *Psychologie de l'enfant*, Ginebra, Kündig.
18. *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, S. A., 1931.
19. *Op. cit.*, p. 239.
20. *Ib.*, p. 252 y 253.

Los individuos que viven juntos sin estar unidos por una finalidad común son sólo un «grupo». No es el sentimiento de comunidad el que los une sino, todo lo más, un paralelismo de intereses particulares o, como ha indicado un crítico de la pedagogía revolucionaria, citado a menudo:[21] un «individualismo recíproco». Es decir, que no existe «educación a través de la comunidad» si los individuos no se inspiran en una misma finalidad moral.[22] Sin embargo, esta finalidad puede ya existir y ser aceptada por el grupo que, entonces, se sitúa al nivel de comunidad, o también es posible que el grupo se proponga, él mismo, una finalidad nueva. Los pedagogos hamburgueses rechazaron todas las finalidades existentes, y los hechos han probado que los mismos niños no han sido capaces de darse una finalidad, o sea, de realizar una auténtica comunidad a partir de su propio grupo. Era trabajo del educador el de elevar a su grupo al nivel de comunidad, dándole una finalidad. ¿Acaso era capaz de ello, siendo así que formaba parte del grupo en calidad de compañero?

El rasgo más característico de su actitud es el que se relaciona con el problema de la autoridad. El maestro-compañero no quiere jamás usar de la autoridad, le niega todo valor educativo. Se trata, ahora, de analizar sólo los resultados prácticos de este postulado, ya que antes ya lo he tratado de una manera suficiente. Los hechos expuestos en el capítulo precedente invitan a oponer mi punto de vista pedagógico a esta actitud antiautoritaria. Pero ¿le falta autoridad a la actitud que voy a analizar? A pesar de las innumerables afirmaciones recibidas no lo creo.

Ante todo, me parece imposible representar una educación desprovista de autoridad y, en consecuencia, sumamente difícil de ponerla en práctica. ¿Qué significado tiene la palabra autoridad en el sentido más amplio? El de la superioridad moral (o intelectual) de un individuo (o de varios) reconocida

21. Kurt Zeidler, *Die Wiederentdeckung der Grenze*, p. 55.
22. Así lo ha visto, por ejemplo, Georg Kerschensteiner, autor del *Arbeitsschule*, para quien la idea de la comunidad fue la más importante. Sabía que la comunidad ha de ser regida por una finalidad y el fin que preconizaba fue el estado futuro inspirándose en principios morales («Das sittliche Gemeinwesen», ver *Begriff der Arbeitsschule*, p. 15). Y la educación a través de la comunidad para Kerschensteiner tenía, en consecuencia, el significado de una «educación cívica».

por otros individuos, de lo que se deduce que la influencia emanada por unos es aceptada por otros. Así pues, una relación de autoridad en este sentido se establece siempre y sobre todo en el caso de que adultos y niños se encuentren en el mismo campo intelectual o moral. Sucede lo mismo en las relaciones de autoridad entre los jóvenes mismos y lo mismo podría afirmarse, incluso, en el caso de «la educación por sí mismo», que es imposible para un individuo si no admite una autoridad; ésta aparece, entonces, bajo la forma de un héroe o de un ideal o, en el caso más frecuente, representada por la «conciencia».

Los pedagogos más razonables de las comunidades escolares se dieron cuenta, al menos parcialmente, de esta realidad. No negaron ni disimularon la superioridad natural que les diferenciaba de sus pequeños camaradas, sino que por el contrario, otorgaron un papel importante a esta superioridad en su obra educativa.[23] Sólo que no querían ver en esta superioridad una «autoridad», ya que ellos no le concedían ninguna importancia «oficial» y, sobre todo, porque ellos mismos no deseaban servirse de ella para imponerse a los niños; estaban decididos a no usar ninguna coacción. Parece ser que su crítica violenta del principio de autoridad, en el campo de la educación, atacó especialmente a la autoridad exterior y despótica que ellos deseaban desterrar de las escuelas. Pero creyeron que no alcanzarían tal finalidad si no eliminaban absolutamente la autoridad en la educación, sin tener presente que ellos mismos habían instituido una nueva autoridad de una eficacia similar a la ya existente. ¿Qué importancia tenía esta nueva autoridad? Ante todo, se trata de una autoridad muy personal que no se funda en una «misión espiritual» ni tampoco se refugia en una tradición. La razón única de su existencia es la personalidad en la que radica la personalidad del educador; autoridad equiparable a la de un «jefe» más bien que a la de un «maestro». Se apoya más en la confianza y aprecio de sus seguidores que en una razón, o sea, cuando estos sentimientos le sean favorables —ésta es la condición indispensable del prestigio— la influen-

23. Ver 1.ª parte, cap. 1.

cia del jefe puede ser inmensa, aunque ella misma esté en juego y desprovista de cualquier coacción exterior. Esta misma influencia puede sobrepasar en mucho a la de un educador que exige necesariamente una obediencia. Porque la autoridad del maestro-compañero, basada en la simpatía de los niños, no encuentra esta oposición manifiesta o latente contra la que una actitud abiertamente autoritaria debe a menudo luchar; o sea que si se reconoce que existe entre el maestro-compañero y sus alumnos este nuevo lazo de autoridad, es dudoso que el desarrollo moral de estos últimos pueda realizarse en «un crecimiento en libertad». Al contrario, parece más bien estar guiado e influido hasta cierto punto. Hay que añadir que el nuevo modo de influencia tiene el carácter de una autoridad absoluta, ya que no está al servicio de la tradición ni de una finalidad objetiva que uno se esfuerza en alcanzar. Es necesario admitir que se trata de una autoridad peligrosa. La persona del educador toma tal preponderancia, que únicamente las personas de una capacidad moral extraordinaria y dotadas de una intuición pedagógica prodigiosa pueden asumir estas responsabilidades. Es fácil imaginarse los efectos nefastos de los abusos y de los errores a los que una autoridad puede llevar, efectos aún más graves ya que la autoridad los disimula y los envuelve de su carácter absoluto. Es preferible, quizás, escoger una autoridad como la que defienden Foerster[24] o Kerschensteiner,[25] la cual fue objeto de estudio en el Congreso de la Liga de Defensa de la Educación Nueva en Locarno (1927), autoridad que no admite en absoluto ninguna clase de despotismo, y que ejerce una influencia abierta y directora. El educador tiene un lugar importante, pero se coloca en el plan de un servidor de fuerzas superiores que son las que marcan los límites de su autoridad y le imponen una finalidad a seguir, ya se trate de continuar una tradición o de realizar valores espirituales.

Creyendo haber abolido todo tipo de autoridad, los pedagogos hamburgueses han proclamado el reino de la libertad

24. Ver F. W. Foerster, *L'école et le caractère*, trad. Pierre Bovet, St-Blaise, 1909.
25. G. Kerschensteiner, *Autorität und Freiheit im Bildungsverfahren, en Pädagogische Antithesen*, E. Feldmann, Karlsruhe, 1926.

absoluta: una libertad sin restricciones ha reinado entre ellos, pero ¿qué resultados han obtenido? No se trata de resolver ahora el problema «libertad o autoridad», quizás el más discutido de la pedagogía moderna. Se trata de demostrar el fracaso al que fatalmente llega una pedagogía que busca una armonía entre la libertad absoluta y la educación.

La libertad absoluta y la educación son dos nociones que se excluyen. En donde impera la libertad absoluta, la educación ha perdido sus derechos, ya que la «libertad absoluta» no es otra cosa que la supresión de la educación. La libertad absoluta es el fin por el que lucha toda clase de educación, pero que está fuera de su alcance, ya que a medida que se aproxima a él, ella misma desaparece, como dice Kerschensteiner:[26] «El principio de libertad, en la educación, debe estar aplicado en proporción directa, y el de la autoridad en proporción indirecta a la madurez moral del alumno.» Pero existe, además de la libertad absoluta, otra clase de libertad: la que los pedagogos modernos moderados evocan cuando desean que la educación goce de una cierta libertad. Así ha sido descrita por Pierre Bovet en el discurso de apertura en el Congreso de Locarno;[27] esta libertad no implica nunca la supresión de la educación, ya que ella no es una finalidad sino un **medio** del que se sirve la educación. Este carácter de **medio** la convierte en limitada. La «escuela activa» y el **self-government** mismo, se inspiran en tal libertad, aquélla en el campo de la enseñanza, ésta en el ámbito de la educación moral y social. Y es esta libertad la que me parece que armoniza con el concepto de «educación», si es que esta palabra aún tiene algún significado.

Queda todavía un último problema a estudiar, el de las relaciones personales entre el maestro y sus alumnos. Estas relaciones se caracterizan en el maestro-compañero por una gran intimidad. Ya se ha tratado anteriormente, oponiendo a la autoridad subjetiva del maestro-compañero una autoridad más impersonal y menos sentimental, pudiendo añadirse la segunda forma de autoridad, la cual implica un cierto **distanciamien-**

26. Kerschensteiner, *op. cit.*, p. 69.
27. Ver la revista *Pour l'ère nouvelle*, septiembre-octubre, 1927, p. 177.

lo que, según F. W. Foerster,[28] es una de las condiciones de su eficacia. El educador que se reviste de tal autoridad no actúa en nombre propio, no interesándole imponer su voluntad subjetiva sino enseñarles a respetar una voluntad superior. Una intimidad excesiva entre él y los niños no favorecía tal intención, ya que por parte del maestro comporta un compromiso de sus sentimientos que le hace más difícil la realización de su tarea frente a las inclinaciones y preferencias de los alumnos. Referente a los alumnos, la impresión que les causa la personalidad del educador predomina de tal modo que, a menudo, no consiguen distinguir entre la voluntad de éste y la tarea, y esto es, sin embargo, lo que han de aprender ineludiblemente para llegar a la autonomía interior.

Un reproche aún más directo se debe hacer a esta intimidad que no deja lugar al sentimiento de **respeto**, el cual no sólo corresponde, como ya he dicho, a una necesidad profunda del niño, sino que creo que es un factor educativo muy importante. Los estudios de Pierre Bovet, ya citados a este respecto,[29] tienen no sólo un valor psicológico, sino que nos dan resultados de gran interés pedagógico, especialmente los que se refieren a las relaciones existentes entre el respeto y el trabajo. Sostiene Bovet que son necesarias dos condiciones para que se desarrolle la conciencia del deber: ante todo, que el individuo reciba una consigna de otro y que sea respetada por el sujeto. El origen de la obligación, según Bovet, ha de buscarse en las personas del medio ambiente, siendo su primera condición el respeto hacia ellas. «El respeto que consideramos como una ley es, en realidad, el que sentimos hacia la persona de la que procede dicha ley.»[30] De este modo, queda indicada su importancia fundamental. Sería difícil imaginarse una educación moral, verdaderamente eficaz, que pudiera abstraerse de esta conciencia de obligación de la que nace el respeto. En efecto, el respeto es uno de los principales fundamentos de la educación; en las páginas que ha

28. En *Die Bewegung für Jugendkultur*, *Süddeutsche Monatshefte*, mayo, 1914, p. 250.
29. P. Bovet, *Les conditions psychologiques de l'obligation de conscience*, Année psychologique, XVIII, 1912. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Col. d'Act. Pédag. Delachaux et Niestlé, S. A., Neuchâtel y París.
30. *Les conditions*, etc., p. 114.

dedicado a la educación, Goethe la considera como su principio fundamental;[31] Auguste Comte, que no puede ser sospechoso de sobreestimar las fuerzas irracionales, escribió a su amigo Dix-Hutton: «Sin respeto no se puede aprender algo ni, sobre todo, alcanzar una estabilidad del espíritu como del corazón, no sólo en la moral o en sociología, sino también en la geometría o la aritmética».[32]

¿Y qué época ha tenido más necesidad que la nuestra de cultivar el verdadero respeto? ¿Acaso no es éste lo que le falta a nuestra época: respeto a lo divino, respeto por los valores espirituales, respeto por la dignidad del hombre?

Los pedagogos hamburgueses creían que era otro sentimiento, el amor, el que podía reemplazar al respeto, reinando este sentimiento entre maestros y alumnos de las comunidades escolares, en una atmósfera de afecto que impresionaba a los visitantes. Aun reconociendo la belleza de tales relaciones, me parece necesario, no obstante, mostrar sus peligros. No trataré de los peligros demasiado manifiestos que amenazan al **Eros paidikos**, cuya causa defendieron Wyneken y algunos pedagogos hamburgueses. Pienso en el peligro que siempre existe de que el niño se afeccione demasiado a su educador. Es el peligro de quedar interiormente «fijado» a éste, incluso cuando la relación educativa ha cesado entre ellos. Ya se conocen los peligros de tales «fijaciones»:[33] el joven, el adulto mismo, queda en un plano de dependencia con respecto al ideal que se ha forjado en esta época, ideal que, a menudo, no corresponde en absoluto a sus disposiciones naturales. Los frutos de estas fijaciones son, entre otros: una falta de seguridad, de libertad interior y una heteronomía de la vida moral que pueden jugar un papel nefasto en la elección de una profesión.

¿Puede afirmarse acaso que pretendo una educación sin amor, una educación en la que el papel del pedagogo sólo conocería la obligación olvidando los sentimientos? No es mi deseo abogar por una concepción tan moralista y rígida.

31. Goethe, *Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre. Pädagogische Provinz.*
32. Esta cita proviene de Bovet, *Le sentiment religieux*, etc., p. 135.
33. Ver sobre este tema, P. Haeberlin, *Wege und Irrwege der Erziehung*, p. 77 ss., 166 ss.

Si así fuera, negaría sin duda el derecho de ser educadores precisamente a estos hombres para quienes educar es una vocación y que, por su amor hacia los niños son, a menudo, los educadores más geniales. Sé también que una educación sin amor es como un jardín sin sol: nada de bello y de útil puede crecer en él. Sólo que el «amor pedagógico» es un amor de una calidad particular. Quizás es el amor más desinteresado entre todos, por lo que ha de estar siempre dispuesto a otorgar la libertad al objeto de su afecto; cuando cualquier otro amor querría su posesión, ha de saber renunciar con serenidad desde el momento en que ve nacer lo que él ha sembrado. Pero especialmente debe saber amar al niño no sólo por lo que es, sino y sobre todo por lo que es capaz de ser. Convierte, pues, al educador no en un compañero del niño, sino en su amigo, más concretamente en el amigo del «mejor yo» del niño.

Obras citadas

ADLER, A. et FURTMÜLLER, C.: *Heilen und Bilden*, Munich, Reinhardt 1914.

AHLBORN, Knud: *Krieg, Revolution und Freideutsche Zuknft.*

— *Die Jenaer Tagung der Freideutschen Jugend*, Saal, Hamburgo, 1919.

BERGSON, H.: *Les Deux Sources de la morale et de la religion*, Alcan, París, 1932.

BERNFELD, Siegfried: *Kinderheim Baumgarten, Berlín*, Jüd. Verlag, 1920.

BLUEHER, M.: «*Wandervogel*», *Geschichte einer Jugendbewegung*, Berlín-Tempelhof, 1916.

— *Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen*, III. Aufl. Prien, 1918.

— *Führer und Volk in der Jugendbewegung*, Jena, Diederichs, 1919.

BOVET, P.: *Les Conditions de l'obligation de conscience*. Aneé psych., 1912, p. 55-120.

— *L'instinct combatif*, Psychologie, éducation. Flammarion, París, 1917.

— *L'unité dans la pédagogie contemporaine*. Suhweiz, pädag. Zeitschr. 1926.

— *La liberté, but ou moyen?* Discurso pronunciado en el Congreso de Locarno, 1927. Ver *Pour l'ère nouvelle*, sept.-oct., 1927.

— *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Coll. d'Act. Pédag. Delachaux & Niestlé, S. A., Neuchâtel y París.

BUEHLER, Charlotte: *Kndheit und Jugend*. Genese des Bewusstseins, Hirzel, Leipzig, 1931.

BURCKHARDT, C.: *Klassengemeinschaftsleben*. Tagebuchblätter aus der Knabensekundarschule Basel. Berlín. Math.-Zimmer-Haus, 1911.

Bureau International d'Education, Ginebra: *Le self-governmet à l'école*. Publicaciones del B. I. E., n.° 38, Ginebra, 1934.

BUSSE-WILSON, E.: *Stufen der Jugendbewegung, Diederichs*, Jena, 1925.

CLAPARÈDE, E.: «J.-J. Rousseau et la conuepticn fonct. de l'enfance». *Revue de métaph. et de morale*, París, mayo 1912.
— *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Kündig, Ginebra, 1926.
— *L'éducation fonctionnelle, Coll. d'Act. Pédag.*, Delachaux & Niestlé, S. A., Neuchâtel y París, 1931.
— «Le sentiment d'infériorité chez l'enfant», *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, n.° 1, Ginebra, Institut des Sciences de l'Education, 1934.
COUSINET, R.: *La méthode de travail par groupes pour les enfants de neuf à douze ans*. edic. de la Nouv. Educ., J. Beaucomont, Garches, 1925.

DEITERS, H.: *Die Schule der Gemeinschaft*, Leipzig, Quelle & Meyer.
DOTTRENS, R.: *L'éducation nouvelle en Autriche*. Coll. d'Act. Péd., Delachaux & Niestlé, S. A., Neuchâtel y París.

EBERMAYER, E.: *Kampf um Odilienberg*, Zsolnay, Berlín, 1930.

FERBER, G.: *B. Ottos pädagogisches Wollen und Wirken*, Langensalza, 1925.
FERRIÈRE, A.: *L'Ecole active*. 3.ª édit., Forum, Ginebra, 1926.
— *La pratique de l'Ecole active*, Forum, Ginebra, 1924.
— *L'autonomie des écoliers*, Coll. d'Act. Pédag., Delachaux & Niestlé, S. A., Neuchâtel y París, 1921.
FOERSTER, F. W.: *L'école et le caractère*, trad. por P. Bovet, Sant-Blaise, Hogar solidarista, 1909.
Freideutsche Jugend, Festschrift zum freideutschen Jugendtag, Diederichs, Jena, 1913.
Freideutscher Jugendtag 1913, Reden. Hamburgo, 1913.
FREUD, A.: *Psychoanalyse für Pädagogen*. Leipzig y Stuttgart, 1931.
FREUD, S.: *Fünf Vorlesungen über Psycho-Analyse*, Deuticke, Wien u. Leipzig, 1910.
— *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, ib., 1915.
Freunde der D. L. E. H. Dr. LIETZ, *Ueber die Deutschen Landerziehungsheime*, Veckenstedt, 1922.
FULDA, F. W.: *Die Beispielspädagogik im Wandervogel*, Matthes, Leipzig, 1914.

GAGGELL, G.: *Die Selbstregierung der Schüler, Reinhardt*, Munich, 1920.
GANZ, M.: *La psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant, Coll. d'Act. Pédag.* Delachaux & Niestlé, S. A., Neuchâtel y París, 1935.
GEBHARDT, Jul.: *Die Schule am Dulsberg*. Das Werden einer neuen Hamburger Versuchsschule. Jena, Diederichs, 1927.
GEHEEB, P.: *Koedukation als Lebensanschauung* en *Die Tat*, Jena, marzo 1914.
— *Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart, dans Aufsätze aus dem Mitarbeiterkreis der Odenwaldschule zu ihrem zwanbigjährigen Bestehen*, 1930.

GIRARD, P. G.: *Der moralische Werth des wohlgerichteten wechselseitigen Unterrichtes*, Verhandlg. d. Schweiz. Gemeinnütz. Gesellschaft, Zurich, 1825.
GLAESER, Joh; *Vom Kinde aus*, Braunschweig, 1920.
GLAESS, Theo: *Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart*, Neuland-Verlag, Berlín, 1932.
GRABOWSKY, A. & KOCH, W.: *Die freideutsche Jugendwegung*, Perthes, Gotha, 1920.
GRAF, A.: *Schülerjahre*. Urteile namhafter Zeitgenossen. Berlín, «Frtschritt», 1914.
GROLMAN, A. (von): *Kind und junger Mensch in der Dichtung der Gegenwart*, Berlín, 1930.
GROSS, K.: *Spiele d. Menschen*, Jena, Fisuher, 1899.
GRUNDER, F.: *Le mouvement des écoles nouvelles en Angleterre et en France*. E. Larose, París, 1910.
— *Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden*, Klinckhardt, Leipzig, 1917.
GURLITT, L.: *Erziehungslehre*, Wiegandt & Grieben, Berlín, 1909.
— *Erziehung zur Mannhaftigkeit*, 1906.

HAEBERLIN, P.: *Kinderfehler als Hemmungen des Lebens*, Basel, 1921.
— *Eltern und Kinder*, Psychologische Bemerkungen zum Konflikt der Generation, Basel, 1922.
— *Der Geist und die Triebe*, Kober, Basel, 1923.
— *Der Charakter*, Kober, Basel, 1925.
— *Das Ziel der Erziehung*, Basel, II, Aufl., 1925.
— *Wege und Irrwege der Erziehung*, Basel, III, Aufl. 1931.
Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen, *Berichte*, 1921.
HUGUENIN, E.: *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald, Ginebra*, Bureau intern. des écoles nouvelles, 1910.

JOEDE, F.: *Pädagogik Deines Wesens*, Gedanken aus dem Wendekreis, Hamburgo, 1919.
— *Die Lebensfrage der neuen Schule*, Saal, Hamburgo, 1919.

KARSEN, F.: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Dühh, Leipzig, 1923.
— *Die neuen Schulen in Deutschland, Langesalza*, Beltz, 1924.
KEILHACKER, Martin: *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler*, Friburgo, Herder, 1932.
KERSCHENSTEINER, Georg: *Begriff der Arbeitsschule*, Teubner, Leipzig, 1912.
— *Autorität und Freiheit im Bildungsverfahren* dans *Pädagog. Antithesen*, hgg. v. E. Feldmann, Karlsruhe, 1926.
KEY, E.: *Le siècle de l'Enfant*, Flammarion, París.
KLEIN, G. W.: *Die freie Schulgemeinde Wickersdorf*. Ein soziologischer Versuch, Diederichs, Jena, 1921.
KÖRBER, Normann: *Die deutsche Jugendbewegung*, Berlín, 1920.
KROHN, A. E.: *Meine Heimschule, die Schule ohne Schule*, Oldenburg, Leipzig.

LAY, A. W.: *Die Lebensgemeinschaftsschule*, A. W. Zieckfeldt, Osterwieck, 1927.
LIETZ, H.: *Die deutsche Nationalschule*, Beiträge zur Schulreform aus den L. E. H., Leipzig, Voitländer, 1911.
— *Die drei ersten Landerziehungsheime*, Veckensted, 1918.
— *Lebenserinnerungen*. Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers. Veckenstedt.
— *Freseni*, Veckenstedt.
— *Unveröffentlichte Manuskripte und Briefe*, Veckenstedt, 1923.
LITT, Th.: *Führen oder Wachsenlassen?* Leipzig, 1927.
LOTTIG, William: *Neue Schule*, 27 *Carnets*. Manuscrito.
LÜTKENS, Ch.: *Die deutsche Jugendbewegung*, Franckfurt a. M., Societäts-Druckerei, 1925.

MALCHE, A.: «Ecole active et centres d'intérêt», *L'Educateur*, mayo 1923, p. 148.
MEISSNER, E.: *Hermann Lietz*, Veckenstedt, 1920.
MENG, Heinrich: *Strafen und Erziehen*, Huber, Berna, 1934.
MESSER, A.: *Die freideutsche Jugendbewegung*, Beyer & Mann, Langesalza, 1923.
— *Pädagogik der Gegenwart*, Mauritius-Verlag, Berlín, 1926.
METZENTHIN, E.: *Die Selbstbetätigung der Schüler auf dem Gebiet der Schulerziehung in früherer Zeit*, Langensalza, 1915.

NATORP, P.: *Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung*, Diederichs, Jena, 1914.

Obersuhulbehörde Hamburg: Das hamb. Schulwesen, 1914-1925, Hamburgo, 1925.
OTTO, B.: *Der Lehrgang der Zukunftsschule*, Leipzig, Scheffer, 1901.
— *Vom königlichen Amt der Eltern*, Leipzig, Voitländer, 1906.
— *Kindermundart*, Berlín, 1908.
— *Die Reformation der Schule*, Berlín-Lichterfelde, 1912.

PAULSEN, W.: *Die Ueberwindung der Schule*, Quelle & Meyer, Leipzig, 1926.
PETERSEN, Peter: *Die neueuropäische Erziehungsbewegung*, Bohlau, Weimar, 1926.
— *Erziehung und Führung*, dans *Pad. Antithesen*, hgg. v. E. Feldmann, Karlsruhe, 1926.
PFISTER, O.: *La psychoanalyse au service des éducateurs*. Trad. por P. Bovet, Berna, Bircher, 1921.
PIAGET, Jean: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Coll. d'Act. Pédag., Delachaux & Niestlé, S. A., Neuchâtel y París, 1923.
— *La représentation du monde chez l'enfant*, Alcan, París, 1926.
— *La causalité physique chez l'enfant*, Alcan, París, 1927.
— *Les procédés de l'éducation morale*. Rapport presentado al V.° Congreso internacional de Educación moral. Alcan, París, 1930, p. 182-219.
— *Le jugement moral chez l'enfant*, Alcan, París, 1932. (Fontanella, Barcelona, 1971.)

REISINGER, E.: *Dr. Wyneken, der «Anfang» und die freideutsche Jugend*, Gmelin, Munich, 1914.
RICKERT, H.: *Richtlinien für die höheren Schulen Preussens*, Berlín, 1925.
ROESSGER, Karl: *Der Weg der Arbeitsschule*, Dürr, Leipzig, 1927.
ROUSSEAU, J.-J.: *Emile ou de l'Education*, Edic. Nelson.

SCHLEMMER, H.: *Höhere Schule und Jugendbewegung in ihrer beiderseitigen Krisis*, Weidmann, Berlín, 1930.
SCHLÜNZ, Friedrich: *Die Entfesselung der Seele*, Absage an die vorrevolutionäre Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Saal, Hamburgo, 1919.
— *Von der wesentlichen Haltung*, Wider die Schulreform. Saal, Hamburgo, 1920.
SCHOHAUS, W.: *Worunter haaben Sie in der Schule am meisten gelitten*. Encuesta publicada en el *Schweizerspiegel* de Zurich, oct. 1927-enero 1928.
— *Schatten über der Schule*, Schweizerspiegel-Verlag, Zurich, 1930.
— *Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf*, Schweizerspiegel-Verlag, Zurich, 1932.
— *Die Strafe als Erziehungsmittel*. Berner Schulblatt n.º 8-13, 1933.
STAEHLIN, O.: *Zwang und Freiheit in der Erziehung*, IV. Aufl. Gmelin, Munich, 1927.
— *Die deutsche Jugendbewegung, ihre Geschichte, ihr Wesen, ihre Formen*, II. Aufl., Leipzig, 1930.

TEPP, Max: *Die neue Schule*, Hoym, Hamburgo, 1919.
THRASHER, F.: *The Gang*, Chicago, 1927.
TOLSTOÏ, L.: *La liberté à l'école*. Œuvres compl. Trad. Tseytline, París, Savine, 1888.

VEUTHEY, P. L.: *Un grand éducateur: le père Girard*, París, G. de Boccard, 1934.

WEINMANN, E.: *Das Seminar Kreuzlingen, 1833-1933*. Historisch-pädagogische Rückschau, Kreuzlingen, 1933.
WIGET, G.: *Die Gemeinschaftsschule*, 33. Jahreshelft der st. gall. Sekundarlehrerkonferenz.
WILKER, K.: *Der Lindenhof*, Lichtkampf Verlag Heilbronn, 1921.
WYNEKEN, G.: *Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde eIna*, Diederichs, 1913.
— *Was ist Jugendkultur?* Munich, 1914.
— *Schule und Jugendkultur*, Jena D., 1919.
— *Der Kampf für die Jugend*, Jena D., 1920.
— *Eros*, Lauenburg, 1923.

ZEIDLER, K.: *Vom erziehenden Eros*, Saal, Hamburgo, 1920.
— *Die Wiederentdeckung der Grenze*, Diederichs, Jena, 1926.

Das werdende Zeitalter, Herausgegeben von Elisabeth Rotten und Karl Wilker. Kohlgraben bei Vacha, Rhön.

Der Anfang, Zeitschrift der Jugend. 1911-1914, Verlag «Die Aktion», Berlin.

Der neue Waldkauz, Herausgegeben in der Odenwaldschule.

Der Leib, Herausgegeben von Max Tepp, Hamburgo, Saal, 1920-1922.

Die freie Schulgemeinde, Organ dse Bundes für freie Schulgemeinden, Diederichs, Jena.

Freideutsche Jugend, Eine Monatsschrift für das junge Deutschland. Saal, Hamburgo.

Hamburger Lehrerzeitung.

Jahrbücher der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, Diederichs, Jena.

Jahresberichte der «Deutschen Landerziehungsheime», Veckenstedt.

Jahresberichte der Freien Schulgemind Wickrsdorf. Diederichs, Jena.

L'Educateur, Lausana, Payot.

L'Intermédiaire des éducateurs, Lausana, Payot.

Leipziger Lehrerzeitung.

Leipziger Schulwart, Leipzig.

Pädagogische Reform, Hamburgo, 1917-1923.

Pour l'Ere Nouvelle, París, Groupe français d'éducation nouvelle. Fundador: A. Ferrière.

Springinsfeld, Fahrtenblatt der Thüringer Wandervogel, Halle.

Unsere Schule, Blätter der Schulgemeinde Berlinertor, Hamburgo, 1919-1927.

Wandervogel, Zeitschrift für deutsches Jugendwandern, Greifenverlag, Hartenstein.

Indice

Nota a la edición castellana 5

Prólogo 9

I. LOS HECHOS

1. El maestro-compañero en acción . . . 17
2. El credo pedagógico del maestro-compañero . 49

II. LOS ORIGENES

I. *La evolución*

1. Influencias de la época en general . . . 67
2. La escuela activa 75
3. El self-government 86
4. Las nuevas escuelas. *Landerziehungsheime* 100
5. Evolución y revolución 108

II. *La revolución*

6. Los postulados fundamentales de la pedagogía libertaria en la obra de J.-J. Rousseau 119
7. Los heraldos del neorousseaunismo . . 124
8. La enseñanza natural de Berthold Otto . 132
9. Gustave Wyneken y la libre comunidad escolar de Wickersdorf 146
10. El movimiento de la juventud . . . 165

III. LOS RESULTADOS

1. El fracaso de la tentativa de Hamburgo y sus probables causas 187
2. Los errores psicológicos del «maestro-compañero» 202
3. Observaciones pedagógicas sobre la actitud del «maestro-compañero» 221

Obras citadas 237

Otros títulos publicados en esta colección

Aloisi, Berlinguer, Conti, Massucco Costa y otros

MEDICINA Y SOCIEDAD

Origen y desarrollo del pensamiento médico. — La medicina hipocrática en la cultura y en la sociedad griega. — La evolución biológica entre los siglos XVI y XVII. — Desarrollo y crisis del materialismo dogmático en el siglo XIX. — **Tendencias actuales de la medicina y adelantos científicos.** — Orientaciones e insuficiencias metodológicas de la biología contemporánea. — Mente, vida y materia. — Modelos biológicos en psicología. — Desarrollo de los sistemas hombre-máquina. — **Actividad médica y estructura social.** — Estructura social y medicina. — La dialéctica entre investigación científica y práctica de la medicina. — La evolución de la relación médico-enfermo.

Serie: sociológica 1

Michel Lobrot

TEORIA DE LA EDUCACION

Naturaleza o cultura. — La formación del saber. — El mundo de las pulsiones. — La formación de las pulsiones. — La instancia conservadora. — La instancia creadora. — Anámnesis del hombre.
Escrito para una educación de la imaginación y la responsabilidad, para una educación que libere al hombre, este libro asume críticamente las más recientes aportaciones de la ciencia en cuanto se refiere a la educación.

Serie: filosófica 1

La primera experiencia colectiva y el intento más sistemático conoce la historia de la pedagogía por realizar la actitud de «c raderia» en la educación.

Las comunidades escolares de Hamburgo fueron fundadas l después de la primera guerra mundial. Se trata de cuatro esc públicas, con más de 600 alumnos cada una. Según el model Hamburgo, se fundaron otras comunidades escolares en Bre Magdeburgo, Leipzig y Berlin.

El interés de estas escuelas no está en su «nuevo método», en la absoluta ausencia y el total rechazo de un método. Querían crear, con toda libertad y sin un plan preconcebido, una nueva tución que pudiera reemplazar a la escuela tradicional. «Die U windung der Schule» (La victoria sobre la escuela), es el signific título del más importante escrito teórico de los «maestros co ñeros».

EDITORIAL FONTANELLA